

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Studienrichtung Sozialarbeit

Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung – Ein Handlungsfeld für die Schulsozialarbeit

Bachelorarbeit Sommer 2017, Prof. Dr. Gregor Husi

Claudia Hofstetter VZ-14-2

079 705 55 31, claudia.hofstetter.01@stud.hslu.ch

Samuel Hoehn VZ-14-2

079 755 85 83, samuel.hoehn@stud.hslu.ch

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang Sozialarbeit
Kurs VZ-14-2

Namen Claudia Hofstetter/Samuel Hoehn

**Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang von der
obligatorischen Schule in die Berufsbildung – Ein Handlungsfeld für die
Schulsozialarbeit**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im Juli 2017 in 3 Exemplaren eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialarbeit**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialarbeiterisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialarbeiter/innen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2017

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Gemäss Bildungsbericht 2014 bewegt sich die Abschlussquote auf Sekundarstufe II seit zehn Jahren zwischen 90 und 94 Prozent. Rund 5 bis 10 Prozent der Jugendlichen in der Schweiz erreichen keinen qualifizierenden Abschluss auf Sekundarstufe II. Die Chancen für die berufliche Entwicklung und die gesellschaftliche Integration werden durch einen fehlenden Abschluss vermindert. Der Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung stellt für Jugendliche somit ein Ereignis dar, welches massgebend über spätere Lebenschancen entscheidet.

Studien zeigen auf, dass insbesondere Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang I vor besonderen Herausforderungen stehen. Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dieser Thematik auseinander. Dabei werden u.a. Entwicklungsaufgaben, der Berufswahlprozess, Selektion und Chancenungleichheit wie auch die Vererbung sozialer Ungleichheiten beleuchtet.

Um negativen Auswirkungen dieser Herausforderungen entgegenzuwirken und um die Berufsausbildungschancen Jugendlicher aus sozial benachteiligten Familien zu verbessern, braucht es Unterstützungsangebote. Die Arbeit zeigt Handlungsperspektiven auf für die Schulsozialarbeit als Institution mit niederschwelligem Zugang zur Zielgruppe. Im Zentrum stehen Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern. Professionelle der Sozialen Arbeit weisen passende Kompetenzen und Arbeitsprinzipien für die Ausgestaltung solcher Ansätze auf und können dadurch im schulischen Kontext Rahmenbedingungen für die Zielgruppe positiv mitgestalten.

Dank

An dieser Stelle bedanken wir uns bei allen Personen, die uns während der Erstellung und Fertigstellung dieser Bachelorarbeit unterstützten. Ein besonderer Dank gilt Uri Ziegele, Tanja Rüdisühli und Susanne Aeschbach, die in Fachgesprächen wertvolle Anregungen und wichtige Inputs leisteten. Weiter bedanken wir uns bei Fabian Berger und den Mitstudierenden aus dem Kolloquium, welche uns besonders in der Anfangsphase mit kritischen Fragen konfrontierten und durch breites Fachwissen Leitplanken und Wege aufzeigten. Darüber hinaus danken wir unseren Lektorinnen und Lektoren für die konstruktiven Rückmeldungen. Ein besonderes Dankeschön gilt unseren Partnern, Familien und Freunden für die geduldige Unterstützung im Hintergrund.

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	II
DANK	III
INHALTSVERZEICHNIS	IV
ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS	VI
ABKÜRZUNGEN	VII
1 EINLEITUNG	1
1.1 AUSGANGSLAGE UND MOTIVATION	1
1.2 FRAGESTELLUNGEN, ZIELSETZUNG UND ABGRENZUNG	3
1.3 FORSCHUNGSSTAND UND RELEVANZ FÜR DIE SOZIALE ARBEIT	4
1.4 AUFBAU DER ARBEIT	5
2 HERAUSFORDERUNGEN JUGENDLICHER AUS SOZIAL BENACHTEILIGTEN FAMILIEN BEIM ÜBERGANG VON DER OBLIGATORISCHEN SCHULE IN DIE BERUFSBILDUNG	7
2.1 ANNÄHERUNG AN ZENTRALE BEGRIFFE	7
2.1.1 JUGENDLICHE	7
2.1.2 ÜBERGANG I	9
2.1.3 BERUFSBILDUNG	10
2.1.4 SOZIALE BENACHTEILIGUNG	11
2.1.5 SCHULSOZIALARBEIT	12
2.2 HERAUSFORDERUNGEN	14
2.2.1 ALLGEMEINE ENTWICKLUNGSAUFGABEN IN DER JUGEND	15
2.2.2 PROZESS DER BERUFSWAHL	18
2.2.3 VERERBUNG SOZIALER UNGLEICHHEITEN	19
2.2.4 SELEKTION UND CHANCENUNGLEICHHEIT	22
2.2.5 ENTWICKLUNG IM STELLENMARKT	23
2.3 ERKENNTNISSE	25
3 DER ÜBERGANG VON DER OBLIGATORISCHEN SCHULE IN DIE BERUFSBILDUNG AUS DER PERSPEKTIVE DER SOZIALEN ARBEIT	27
3.1 GEGENSTANDSTHEORETISCH	27

3.2	RECHTLICH	29
3.3	BERUFSETHISCH	31
3.4	ERKENNTNISSE	33
4	<u>HANDLUNGSPERSPEKTIVEN FÜR DIE SCHULSOZIALARBEIT</u>	35
4.1	FUNKTIONEN DER SCHULSOZIALARBEIT	35
4.1.1	PRÄVENTION	35
4.1.2	FRÜHERKENNUNG	36
4.1.3	BEHANDLUNG	38
4.2	ÜBERSICHT BESTEHENDER UNTERSTÜTZUNGSMASSNAHMEN	39
4.2.1	AKTEURINNEN UND AKTEURE	40
4.2.2	INDIVIDUUMSZENTRIERTE ANSÄTZE	43
4.2.3	UMFELDZENTRIERTE ANSÄTZE	47
4.2.4	BESTEHENDE UNTERSTÜTZUNGSMASSNAHMEN AUS DER PERSPEKTIVE DER SOZIALEN ARBEIT	51
4.3	ERKENNTNISSE	53
5	<u>SCHLUSSFOLGERUNG</u>	56
5.1	ÜBERPRÜFUNG DER FRAGESTELLUNGEN	56
5.1.1	VOR WELCHEN HERAUSFORDERUNGEN STEHEN JUGENDLICHE AUS SOZIAL BENACHTEILIGTEN FAMILIEN BEIM ÜBERGANG VON DER OBLIGATORISCHEN SCHULE IN DIE BERUFSBILDUNG?	56
5.1.2	WIE KANN DER ÜBERGANG VON DER OBLIGATORISCHEN SCHULE IN DIE BERUFSBILDUNG AUS SICHT DER SOZIALEN ARBEIT BEWERTET WERDEN?	57
5.1.3	WELCHE HANDLUNGSPERSPEKTIVEN BESTEHEN UND WO KANN DIE SCHULSOZIALARBEIT EINSETZEN?	58
5.2	EMPFEHLUNGEN AN DIE PRAXIS	60
5.3	ZUSAMMENFASSENDES FAZIT	60
5.4	AUSBLICK	62
6	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	63
	<u>ANHANG</u>	70

Sämtliche Kapitel und Inhalte in dieser Arbeit wurden von der Autorin und dem Autor gemeinsam verfasst.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

ABBILDUNG 1: ABSCHLUSSQUOTE AUF DER SEKUNDARSTUFE II, 1990-2012 (QUELLE: LEICHT MODIFIZIERT NACH BUNDESAMT FÜR STATISTIK, 2017B)	1
ABBILDUNG 2: ÜBERGÄNGE VON DER SEKUNDARSTUFE I IN DIE SEKUNDARSTUFE II BZW. VON DER SEKUNDARSTUFE II IN DIE TERTIÄRSTUFE ODER IN DEN ARBEITSMARKT (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG AUF DER BASIS VON WETTSTEIN ET AL., 2014, S. 186)	9
ABBILDUNG 3: BEISPIELE FÜR LEBENSBEREICHE EINES KINDES UND MÖGLICHE WECHSELBEZIEHUNGEN (QUELLE: LEICHT MODIFIZIERT NACH URSULA CARLE, 2017)	17
ABBILDUNG 4: ANFORDERUNGEN IM STELLENMARKT: TRENDS 1950–2011 (QUELLE: BUCHMANN, 2015)	24
ABBILDUNG 5: HÖCHSTE ABGESCHLOSSENE AUSBILDUNG DER SOZIALHILFEEMPFANGENDEN UND DER STÄNDIGEN WOHNBEVÖLKERUNG, 2015 (QUELLE: BUNDESAMT FÜR STATISTIK, 2017B)	29
ABBILDUNG 6: DIE FORM DER BEHANDLUNG AM BEISPIEL «AUSBILDUNGSLOSIGKEIT» (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG AUF DER BASIS VON HAFEN, 2013, S. 87)	39
ABBILDUNG 7: UNTERSTÜTZUNG DURCH SOZIALES UMFELD (QUELLE: LEICHT MODIFIZIERT NACH NEUENSCHWANDER & SCHAFFNER, 2010, S. 38)	42
TABELLE 1: KRITERIEN DEFINITION DER SCHULSOZIALARBEIT (QUELLE: ZIEGELE, 2014, S. 29)	13
TABELLE 2: ANSÄTZE ZUR UNTERSTÜTZUNG DER JUGENDLICHEN AUS SOZIAL BENACHTEILIGTEN FAMILIEN BEIM ÜBERGANG I (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG)	43

Abkürzungen

BIB	Berufsintegrationsberatung
BIZ	Berufsinformationszentrum
CMB	Case Management Berufsbildung
EBA	Eidgenössisches Berufsattest
ebd.	ebenda
EFZ	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis
et al.	und andere
etc.	et cetera
ff.	fortfolgende
PPC	Positive-Peer-Culture
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
u.a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

1 Einleitung

Die vorliegende Literaturrecherche setzt sich mit dem Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung auseinander. Die Arbeit zeigt auf, mit welchen Herausforderungen insbesondere Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien bei diesem Übergang konfrontiert sind und welche Handlungsperspektiven sich dabei für die Schulsozialarbeit ergeben. In diesem einleitenden Kapitel werden die Ausgangslage dargestellt, die Motivation aufgezeigt und die Fragestellungen formuliert. Weiter werden die Ziele sowie die Praxisrelevanz der Bachelorarbeit dargelegt.

1.1 Ausgangslage und Motivation

Gemäss Bildungsbericht 2014 lag die Abschlussquote auf Sekundarstufe II der bis 24-Jährigen im Jahre 2010 bei 92,4 Prozent (SKBF, 2014, S. 109 ff.). Seit dem Jahr 2000 bewegen sich diese Zahlen mehr oder weniger konstant zwischen 90 und 94 Prozent wie in Abbildung 1 ersichtlich.

Abschlussquote auf der Sekundarstufe II, 1990 – 2012¹

In % der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter der Sekundarstufe II

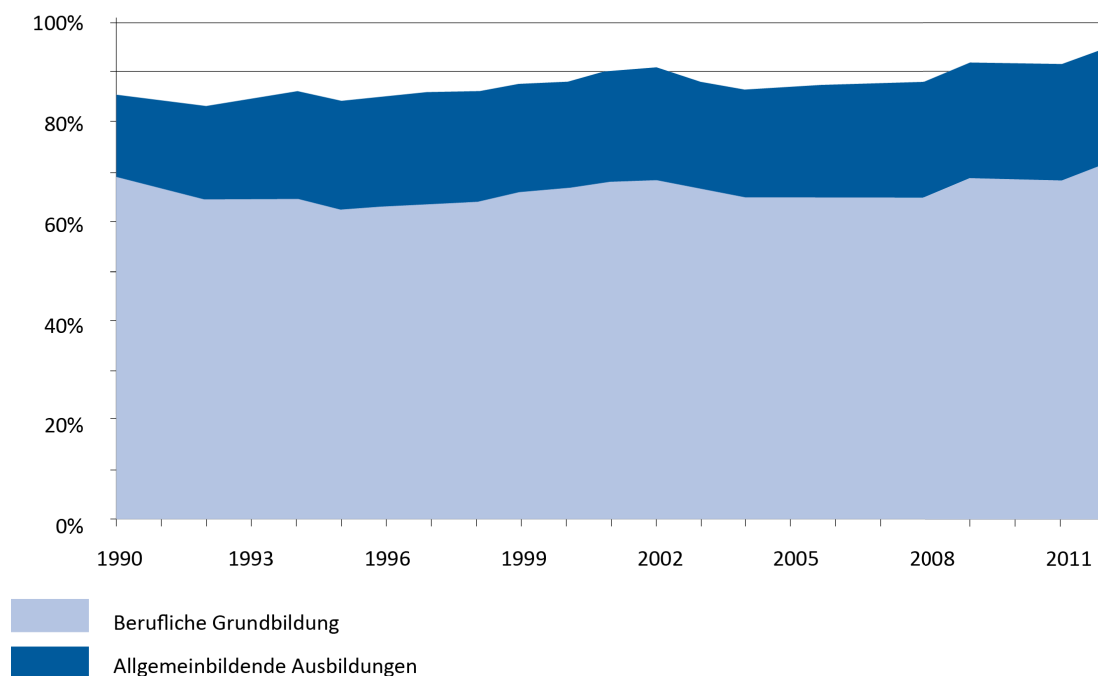


Abbildung 1: Abschlussquote auf der Sekundarstufe II, 1990-2012 (Quelle: leicht modifiziert nach Bundesamt für Statistik, 2017)

¹ 1999, 2010: Bruch der Zeitreihe.

Gemäss der Schweizerischen Konferenz für Bildungsforschung SKBF (2014) sind die Zahlen allerdings derzeit noch nicht vollständig präzise berechenbar und auch nicht für einzelne Kantone ausweisbar (S. 109). Die aktuellsten statistischen Zahlen beziehen sich auf die Jahre bis 2012 (Bundesamt für Statistik, 2017). Auch heute kann jedoch davon ausgegangen werden, dass rund 5 bis 10 Prozent der Jugendlichen in der Schweiz ohne qualifizierenden Abschluss auf der Sekundarstufe II bleiben.

Ohne einen solchen Abschluss sind die Chancen für eine erfolgreiche berufliche Entwicklung und eine gesellschaftliche Integration vermindert. Kurt Häfeli und Claudia Schellenberger (2009) bemerken, dass es eine Risikogruppe von Jugendlichen gibt, welche keine qualifizierte Ausbildung auf Sekundarstufe II erreicht und somit durch die Maschen des Systems fällt (S. 36). Dies ist einerseits für die Jugendlichen selber im Hinblick auf ihre berufliche und persönliche Entwicklung und in Bezug auf Armutsgefährdung problematisch, andererseits entstehen daraus für die Gesellschaft längerfristig soziale und ökonomische Herausforderungen, wie z.B. die Gefahr von Arbeitslosigkeit oder Abhängigkeit von der Sozialhilfe (ebd.).

Der Übergang von der Schule in einen Beruf oder in die nachobligatorische Bildung ist für Jugendliche somit ein zentrales biografisches Ereignis, welches die berufliche Karriere vorbereitet und zur persönlichen Entwicklung beiträgt. Darüber hinaus hat dieser Übergang aus gesellschaftlicher Perspektive eine wichtige Funktion in Bezug auf Teilnahme und Teilhabe. Häfeli und Schellenberger (2009) haben aus unterschiedlichen Studien 50 Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen ausgearbeitet. Gemäss dieser Metastudie gelten familiäre Faktoren, wie die soziale Ausgangslage durch wenig Umzüge oder keine Scheidung der Eltern, eine höhere soziale Schicht oder eine hohe Bildungsaspiration der Eltern, als Erfolgsfaktoren beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung (ebd.). Markus P. Neuenschwander, Stephan Rösselet, Amaranta Cecchini und Sara Benini (2016) bemerken, dass sozial benachteiligte² Eltern ihre jugendlichen Kinder im Berufswahlprozess nicht immer optimal unterstützen können, wodurch Unterschiede im Erfolg beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung durch Vererbung von sozialer Benachteiligung, Armut oder sozialer Ungleichheiten mitbestimmt werden (S. 5). Daraus wird ersichtlich, dass Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien über schlechtere Startchancen verfügen und in der beruflichen Entwicklung vor besonderen Herausforderungen stehen. Damit Jugendliche nicht schon mit kumulierten Benachteiligungen an die Berufswahl herantreten, ist gemäss Häfeli und Schellenberger (2009) einerseits eine möglichst frühzeitige Förderung anzustreben,

² Der Begriff wird in Kapitel zwei definiert.

andererseits sind insbesondere während der Berufswahl in der Oberstufe Förder- und Unterstützungsmassnahmen möglich und sinnvoll (S. 11).

Motivation zur Auseinandersetzung mit der Thematik bieten praktische Erfahrungen der Autorin und des Autors. Im Kinder- und Jugendschutz wie auch in der Arbeit mit jugendlichen Flüchtlingen und vorläufig aufgenommen Personen im Bereich der Arbeitsintegration zeigte sich, dass Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien im Hinblick auf den Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung vor besonderen Herausforderungen stehen. Zum einen haben diese Jugendlichen aufgrund ihrer sozialen Herkunft schlechtere Bildungschancen, zum anderen resultieren aus einem fehlenden oder niedrigen Schulabschluss geringere Zugangschancen zur Berufsbildung, was wiederum ein langfristiges Armutsrisiko impliziert. Ein niederschwelliger Zugang zu der Zielgruppe besteht in der Schulsozialarbeit der Sekundarstufe I. Die Frage nach den Möglichkeiten und Handlungsperspektiven dieser Akteurin stellte sich somit als wichtiger Zugang zum beschriebenen Problem.

1.2 Fragestellungen, Zielsetzung und Abgrenzung

Die Thematik bezüglich der Zielgruppe wird bereits auf unterschiedlichen politischen Ebenen diskutiert. Der Bund lancierte u.a. das Nationale Programm gegen Armut. Ziel des Programms ist es, die Wirkung bestehender Präventions- und Bekämpfungsmassnahmen zu verstärken und einen Beitrag zur besseren Koordination von bestehenden Massnahmen zu leisten. Das 2014 gestartete Programm stellt Informationen zu Themen wie der Frühen Förderung, zum Übergang in den Beruf oder zur sozialen und beruflichen Integration von armutsbetroffenen Menschen bereit. Um Jugendliche beim Übergang von der Schule in die Berufsbildung zu begleiten, bestehen zusätzlich auf kantonaler Ebene unterschiedliche Massnahmen. In Luzern wurden z.B. das Case Management Berufsbildung (CMB) und die Berufsintegrationsberatung (BIB) eingeführt. Diese Massnahmen sind aufgrund der Subsidiarität jedoch in den Kantonen unterschiedlich oder teilweise nicht umgesetzt. Eine Akteurin, welche nur marginal erwähnt wird, ist die Schulsozialarbeit. Genau an diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit mit folgender Hauptfrage und den drei Unterfragen an:

Welchen Beitrag kann die Schulsozialarbeit zur Unterstützung Jugendlicher aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung leisten?

- Vor welchen Herausforderungen stehen Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung?

- Wie kann der Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung aus Sicht der Sozialen Arbeit bewertet werden?
- Welche Handlungsperspektiven bestehen und wo kann die Schulsozialarbeit einsetzen?

Durch die Beantwortung dieser Fragen wird das Ziel verfolgt, die Thematik aus Sicht der Sozialen Arbeit zu beschreiben, zu erklären und zu bewerten. Dabei wird die Rolle und Aufgabe der Schulsozialarbeit in Bezug auf den Übergang von der Schule in die Berufsbildung untersucht. Auf diesem Hintergrund werden Handlungsperspektiven abgeleitet und die Praxis sensibilisiert.

Auf den Aspekt der Frühen Förderung wird in der vorliegenden Literaturrecherche nicht eingegangen. Zusätzlich wird kein besonderer Fokus auf das Geschlecht der Jugendlichen, auf Jugendliche mit einer Beeinträchtigung und auf Jugendliche mit Migrationshintergrund gelegt. Überdies wird die Thematik der Erreichbarkeit der Eltern nicht untersucht.

1.3 Forschungsstand und Relevanz für die Soziale Arbeit

Der aktuelle Diskurs in Bezug auf die Unterstützung Jugendlicher aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang von der Schule in die Berufsbildung weist verschiedene Stränge auf. Einerseits scheint im Bereich der Prävention die Frühe Förderung, welche sich auf Kinder zwischen 0 – 4 Jahren fokussiert, zentral (vgl. Martin Hafen, 2014). Andererseits existiert Literatur im Bereich der Intervention (vgl. Markus P. Neuenschwander, Michelle Gerber, Nicole Frank & Benno Rottermann, 2012; Annemarie Ryter & Dorothee Schaffner, 2014; Emil Wettstein, Evi Schmid & Phillipp Gonon, 2014), welche sich mit den Jugendlichen am Übergang von der obligatorischen Schulzeit in die Berufsbildung befasst. Thematisch befassen sich hauptsächlich zwei umfassende Studien aus der Schweiz mit Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien. Einerseits in Bezug auf die «Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen» (vgl. Häfeli & Schellenberger, 2009) und andererseits zum Thema «Unterstützung von sozial benachteiligten, bildungsfernen Eltern bei der Berufswahl ihrer jugendlichen Kinder» (vgl. Markus P. Neuenschwander, Stephan Rösselet, Amaranta Cecchini & Sara Benini, 2016).

Neuenschwander (2014) weist darauf hin, dass in den letzten Jahren die Transitionsforschung zwar zunahm, die Frage nach wirksamer Unterstützung der Schule und der Lehrpersonen bei der beruflichen Orientierung der Jugendlichen wurde dabei jedoch kaum berücksichtigt (S. 6). Dies gilt insbesondere auch für die Aufgabe und Rolle der Schulsozialarbeit in diesem Kontext. Diesbezüglich besteht eine relevante Wissenslücke.

Die Schulsozialarbeit wird in der Fachliteratur unterschiedlich dargestellt. Einerseits wird ersichtlich, dass nach wie vor drei klassische Methoden Einzel(fall)hilfe, Soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit die Diskussion hinsichtlich methodischen Handelns der Schulsozialarbeit bestimmen (vgl. Matthias Drilling, 2004; Uri Ziegele & Nicolette Seiterle, 2014). Andererseits zeigen sich folgende drei Interventionsebenen, welche für die Schulsozialarbeit relevant sind: Prävention, Früherkennung und Behandlung (Hafen, 2005; Ziegele & Seiterle, 2014).

Ziegele (2014) weist darauf hin, dass Soziale Arbeit in der Schule ein komplexes Handlungsfeld ist (S. 22 ff.). Die Praxis ist kantonal mit unterschiedlichen Schulsystemen konfrontiert und muss so ihre Tätigkeit entsprechend anpassen. Darüber hinaus bestehen in der Praxis unterschiedliche Grundpositionen, Rahmenbedingungen, Funktionen, Ziele und Methoden (vgl. Ziegele & Seiterle, 2014). In Anbetracht der Definition der Rolle sowie konkreter Handlungsfelder in der Schulsozialarbeit besteht gemäss unterschiedlichen Autoren Handlungsbedarf (vgl. Florian Baier, 2011; Hafen, 2005; Drilling, 2004; Ziegele & Seiterle, 2014).

Die vorliegende Arbeit richtet sich in erster Linie an Professionelle der Sozialen Arbeit, die in der Schule tätig sind. Zudem gehören Trägerschaften wie die Kantone und Gemeinden, Schulbehörden, Zusammenschlüsse wie der SchulsozialarbeiterInnen [sic!] Verband SSAV sowie die Fachgruppe Schulsozialarbeit des Schweizerischen Berufsverbandes Soziale Arbeit AvenirSocial zu den Hauptzielgruppen. Darüber hinaus richtet sich die Arbeit auch an Interessierte, die sich einen Überblick über dieses Thema verschaffen möchten.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist eine Fachliteraturarbeit, welche in fünf Teile gegliedert ist. Zu Beginn wird in einem einleitenden Kapitel der Aufbau der Arbeit dargelegt und in das Thema eingeführt.

Das zweite Kapitel untersucht die Fragestellung «vor welchen Herausforderungen stehen Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung?». Dabei werden als Erstes grundlegende Begriffe wie Jugendliche, Übergang I, Berufsbildung, soziale Benachteiligung wie auch Schulsozialarbeit definiert. Anschliessend werden Herausforderungen der Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Berufsbildung, gestützt auf eigene Literaturrecherchen, aufgezeigt. Dazu werden individuelle Herausforderungen der Jugendlichen wie Entwicklungsaufgaben, personale Merkmale und der Berufswahlprozess beleuchtet. Zudem werden Herausforderungen in Bezug auf familiäre Faktoren und nahes Umfeld diskutiert. Besonderes Augenmerk gilt dem Habitus sowie der Verer-

bung des Kapitals angelehnt an Pierre Bourdieu. Darüber hinaus werden gesellschaftliche Herausforderungen dargestellt wie der strukturelle Wandel zur Wissensgesellschaft.

Das Kapitel drei geht auf die Fragestellung ein: «Wie kann der Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufswelt aus Sicht der Sozialen Arbeit bewertet werden?» Dafür wird der Bezug zu gegenstandstheoretischen, berufsethischen sowie rechtlichen Grundlagen der Sozialen Arbeit hergestellt.

Im vierten Kapitel werden als Erstes Funktionen der Schulsozialarbeit dargestellt. Anschließend werden Akteurinnen und Akteure, welche den Übergang von der Schule in die Berufsbildung beeinflussen, sowie bestehende Unterstützungsmassnahmen beschrieben und aus Sicht der Sozialen Arbeit analysiert. Darauf aufbauend werden konkrete Handlungsmöglichkeiten aus der Perspektive der Sozialen Arbeit aufgezeigt.

Den Abschluss bildet Kapitel fünf mit der Überprüfung der Fragestellungen sowie einer zusammenfassenden Schlussfolgerung, die sich für die Schulsozialarbeit ergibt.

2 Herausforderungen Jugendlicher aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung

Das folgende Kapitel definiert einleitend zentrale Begriffe, welche in der vorliegenden Arbeit verwendet werden. Im Zentrum des Kapitels steht die Frage: «Vor welchen Herausforderungen stehen Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung?»

2.1 Annäherung an zentrale Begriffe

Um ein einheitliches Verständnis der verwendeten Begriffe zu erlangen, werden Jugendliche, Übergang I, Berufsbildung, soziale Benachteiligung wie auch der Begriff Schulsozialarbeit definiert.

2.1.1 Jugendliche

Der Begriff Jugend oder Adoleszenz beschreibt eine bestimmte Lebensphase zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter. Gemäss Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel (2013) ist eine Abgrenzung der Lebensphase Jugend von der Lebensphase Kindheit und der nachfolgenden Lebensphase Erwachsenenalter grundsätzlich möglich, jedoch macht eine altersmässige Festlegung der Jugendphase keinen Sinn (S.45). Die Abgrenzung von der Lebensphase Kindheit zur Lebensphase Jugend ist dabei einfacher zu fassen. Dieser Übergang wird oft durch biophysiologische Veränderungen der Pubertät festgelegt (vgl. August Flammer, 2009; Hurrelmann & Quenzel, 2013). Hurrelmann und Quenzel (2013) unterscheiden zudem verschiedene Phasen der Lebensphase Jugend:

- Frühe Jugendphase: Die Jugendlichen sind in der «pubertären Phase» und zwischen 12 und 17 Jahren alt, wobei sich das Eintrittsalter in den letzten Generationen immer weiter nach vorn verlagerte.
- Mittlere Jugendphase: Die Jugendlichen sind in der «nachpubertären Phase» der sich entwickelnden Erwachsenen und zwischen 18 und 21 Jahren alt.
- Späte Jugendphase: Die Jugendlichen sind in der Übergangszeit zur Erwachsenenrolle, wobei sich das Austrittsalter immer weiter nach hinten verschiebt.

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass sich die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit angelehnt an Hurrelmann und Quenzel vorwiegend in der frühen Jugendphase, also zwischen 12 und 17 Jahren befindet.

Der Jugendbegriff wird allerdings in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen sowie Studien differenziert verwendet. Folgende Beispiele zeigen die Vielfalt der Begriffsdefinition:

- In der Biologie wird Jugend als Übergang von der Kindheits- in die Jugendphase und dem damit in Zusammenhang stehenden Ereignis der Geschlechtsreife, welches in den meisten hochentwickelten Staaten im Alter zwischen 10 und 14 Jahren eintritt, definiert (Hurrelmann & Quenzel 2012, S. 45)
- Aus psychologischer Perspektive steht in Zusammenhang mit dem Begriff die emotionale und kognitive Entwicklungsdynamik (Jutta Ecarius, Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs & Katharina Walgenbach, 2011, S. 14 ff.)
- In der Soziologie wird der Begriff Jugend als Lebensphase definiert, in der sich eine Ablösung von der Kindheit und Hinwendung zur Erwachsenenrolle vollzieht (Ecarius et al. 2011, S. 14 ff.).
- In der Pädagogik wird Jugend mit Erziehung, Bildung und Unterricht, sowie Auswirkungen der Sozialisation in Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen in Verbindung gebracht (Ecarius et al. 2011, S. 14 ff.)
- Rechtlich wird der Begriff z.B. wie folgt gefasst:
 - In Art. 3 Abs. 1 JStG werden junge Menschen zwischen dem 10. und noch nicht vollendeten 18. Lebensjahr als Jugendliche verstanden
 - Gemäss Art. 1 KRK ist jeder Mensch ein Kind, der das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt
- Die Schell-Jugendstudie definiert Jugendliche schliesslich als Personen, die älter als 12 Jahre und jünger als 25 Jahre sind (Mathias Albert, Klaus Hurrelmann & Gudrun Quenzel, 2015, S. 6)

Die Darstellung zeigt, dass keine präzise altertmässige Einordnung der Lebensphase Jugend gemacht werden kann. In der vorliegenden Arbeit stehen Jugendliche beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung im Zentrum. Der Begriff «Jugendliche» wird somit für Jugendliche auf Sekundarstufe I verwendet und am ehesten mit dem Begriff der «frühen Jugendphase» nach Hurrelmann und Quenzel (2013) in Verbindung gebracht.

2.1.2 Übergang I

Neuenschwander et al., (2012) erläutern, dass Jugendliche auf dem Weg von der obligatorischen Schule in die Berufswelt wichtige Übergänge wie Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Zwischenlösungen und Orientierungsphasen, tertiäre Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit zu bewältigen haben (S. 33). Der Übergang von der obligatorischen Schule in eine nachobligatorische Ausbildung wird laut Wettstein, Schmid und Gonon (2014) auch Übergang I an der ersten Schwelle oder Nahtstelle I genannt (S. 186–187). Der Übergang II an der zweiten Schwelle oder Nahtstelle II bezieht sich hingegen auf den Übergang von der nachobligatorischen Schule ins Erwerbsleben beziehungsweise in eine Tertiärausbildung (ebd.). Abbildung 2 verdeutlicht die zwei Übergänge des Ausbildungssystems in der Schweiz:

Ausbildungssystem der Schweiz

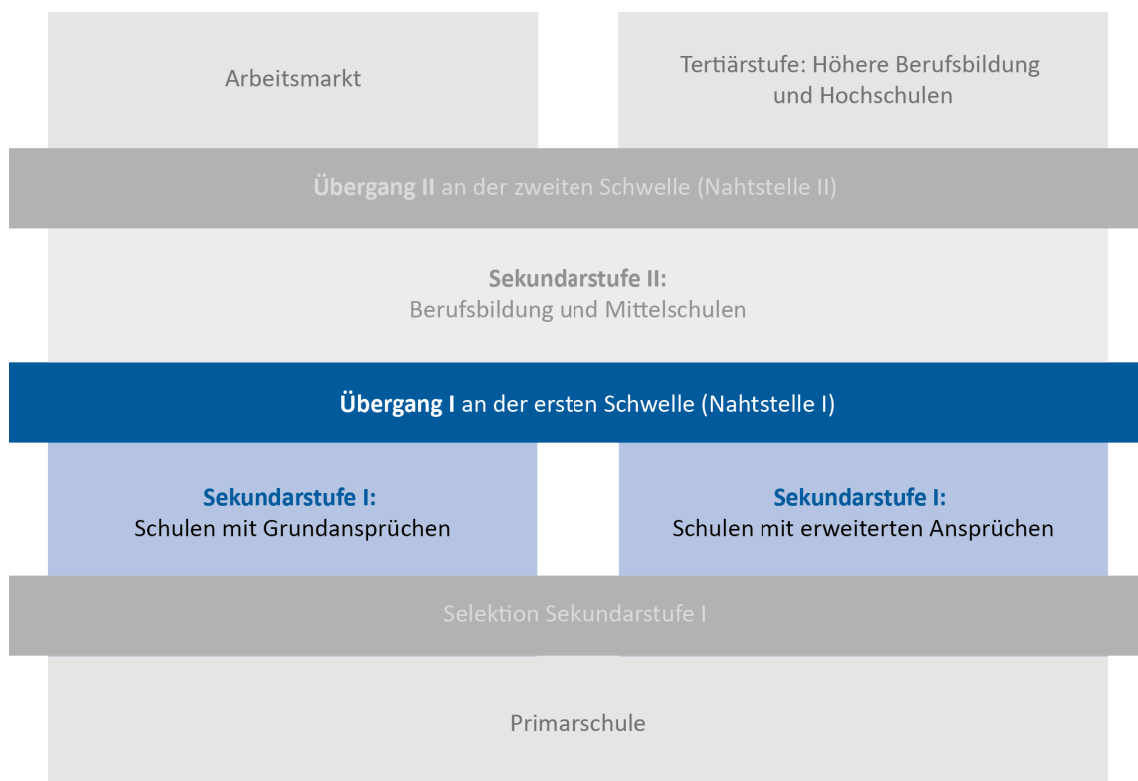


Abbildung 2: Übergänge von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II bzw. von der Sekundarstufe II in die Tertiärstufe oder in den Arbeitsmarkt (Quelle: eigene Darstellung auf der Basis von Wettstein et al., 2014, S. 186)

Die Sekundarstufe I bezeichnet die Ausbildungsphase nach der Primarschule und dauert mit Ausnahme des Kantons Tessin drei Jahre (Schweizer Medien Institut für Bildung und Kultur, 2014a). Die Schülerinnen und Schüler sind beim Eintritt in die Sekundarstufe I in der Regel 12 Jahre alt (ebd.). Nach Abschluss der neun obligatorischen Schuljahre folgt die Sekundarstufe II, die sich in allgemeinbildende (gymnasiale Maturitätsschulen, Fachmittelschulen) und in

berufsbildende Ausbildungsgänge unterteilen lässt (Schweizer Medien Institut für Bildung und Kultur, 2014b). Allgemeinbildende Ausbildungsgänge sind nicht berufsqualifizierend, sondern bereiten auf die Ausbildungsgänge auf der Tertiärstufe vor (ebd.). Die berufliche Grundbildung bereitet die Jugendlichen hingegen direkt auf den Arbeitsmarkt vor (ebd.). Beim Eintritt in die Sekundarstufe II sind Jugendliche in der Regel zwischen 15 und 19 Jahre alt (Neuenschwander et al., 2012, S. 135).

Neuenschwander et al. (2012) gehen davon aus, dass das Kriterium für einen erfolgreichen Übergang in die Sekundarstufe II in erster Linie eine hohe Passung zwischen der Persönlichkeit und dem Beruf darstellt (S. 64). Unter Passung verstehen Neuenschwander et al. (2012) die Korrespondenz zwischen den Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen mit den Anforderungen des Ausbildungsbetriebes (S. 75). Eine hohe Passungswahrnehmung der Jugendlichen gilt zudem auch als Bedingung für Arbeitszufriedenheit und Produktivität im Betrieb (Neuenschwander, 2011, S. 401).

Die vorliegende Arbeit legt den Fokus insbesondere auf den Übergang von der obligatorischen Schule, also der Sekundarstufe I, in die Berufsbildung und wird folgend als «Übergang I» bezeichnet. Die Handlungsperspektiven der Schulsozialarbeit ergeben sich jedoch unterstützend für den gelingenden Übergang während der Sekundarstufe I.

2.1.3 Berufsbildung

Berufsbildung ist ein vielschichtiger Begriff im Schweizer Bildungssystem. Gemäss Emil Wettstein et al. (2014) existieren in der Schweiz rund 16 Formen von Berufsbildung (S. 14 ff.). Die Vielfalt der Berufsbildung reicht von beruflicher Grundbildung in Form einer klassischen Berufslehre über berufliche Grundbildung für Erwachsene bis hin zu Formen beruflicher Weiterbildung (ebd.). Berufliche Grundbildung kann betrieblich oder schulisch organisiert stattfinden. Die betrieblich organisierte berufliche Grundbildung, früher Berufslehre, heisst heute offiziell berufliche Grundbildung und kann in einem Klein-, Mittel- oder Grossbetrieb erfolgen (Wettstein et al., 2014, S. 14–30). Darüber hinaus existieren unterschiedliche schulisch organisierte Grundbildungen, wie z.B. Handelsmittelschulen, Fachmittelschulen, Lehrwerkstätten oder Fachschulen (Wettstein et al., 2014, S. 33 ff.). Allen gemeinsam ist, dass Berufsbildung einerseits Teil des Bildungssystems und andererseits Teil der Arbeitswelt ist in Abgrenzung zu Gymnasien als zweiter grosser Bereich der Sekundarstufe II (siehe Abbildung 2).

Berufsbildung vermittelt einerseits Kompetenzen, andererseits Zertifikate. Zertifikate in der Berufsbildung sind das eidgenössische Fähigkeitszeugnis (EFZ) und das eidgenössische

Berufsattest (EBA). Im Schweizer Beschäftigungssystem sind diese Zertifikate oder erfolgreichen Abschlüsse einer beruflichen Grundbildung unerlässlich und entscheiden über Lebenschancen (Wettstein et al., 2014, S. 181). Für die vorliegende Arbeit wird der Begriff zusammenfassend für den Einstieg in die berufliche Grundbildung, mit dem Ziel, einen Abschluss auf Sekundarstufe II zu erlangen, verstanden.

2.1.4 Soziale Benachteiligung

Der sozialwissenschaftliche Diskurs bezüglich sozialer Benachteiligung steht im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit in einer Gesellschaft. Unterschiedliche Autorinnen und Autoren weisen auf die Komplexität des Begriffs hin. Lothar Böhnisch und Wolfgang Schröer (2004) zeigen z.B. auf, dass soziale Benachteiligung einerseits durch die sozial strukturelle Dynamik kontextualisiert wird, andererseits die Art des biografischen Erlebens die Frage nach der Handlungsfähigkeit in diesen «ambivalenten Vergesellschaftungsprozessen» in den Vordergrund stellt (S. 467–468). Einen ähnlichen Fokus verfolgt Christian Palentien (2004) mit der Anlehnung an die Thematik der Armut und einem Exkurs über unterschiedliche wissenschaftliche Diskurslinien, wobei bei den neueren Ungleichheitsdiskussionen auch die Mehrdimensionalität der Benachteiligungen im Zentrum steht (S. 25–40). Konkretere Definitionen finden sich bei Dorit Sterzing (2012), welche den Begriff anhand einer mehrdimensionalen Benachteiligung auf mindestens einer von drei Ebenen definiert (S. 10 ff.). Die Autorin beschreibt dabei als erstes die strukturelle Ebene wie z.B. Armut, Arbeitslosigkeit oder schlechte Wohnverhältnisse, zweitens die familiäre Ebene wie z.B. belastete familiäre Lebenssituation durch Trennung oder Scheidung sowie eine dritte individuelle Ebene wie persönliche Belastungen, anhaltende Überlastung, Isolation oder chronische Erkrankung (ebd.). Auch René Schwyter (2014) fasst den Begriff soziale Benachteiligung mit einer Kumulation von mindestens drei der folgenden sieben Faktoren zusammen (S. 9):

- tiefes Einkommen
- Arbeitslosigkeit oder instabile Arbeitsverhältnisse
- niedriger oder kein Berufsabschluss, geringe Bildungsorientierung
- Migration und Unvertrautheit mit der Kultur und den Systemen der Umgebung, insbesondere mit dem Gesundheits- und Bildungssystem
- geringe oder unzulängliche mündliche Kompetenzen in Deutsch
- psychosoziale Belastungen: belastende familiäre Verhältnisse (konfliktbehaftete Trennung / Scheidung / Gewalt)
- psychische und physische Belastungen / Krankheiten, Suchtverhalten

Gemeinsam ist allen Perspektiven und Definitionen, dass es um eine Kumulation von mehrdimensionalen Einflussfaktoren geht. Soziale Benachteiligung setzt sich aus verschiedenen Faktoren zusammen und beschreibt eine Ungleichheit in der Gesellschaft. Für die vorliegende Arbeit wird der Begriff als Kumulation von Benachteiligungen in verschiedenen Lebensbereichen verstanden. Der Fokus liegt insbesondere auf den Faktoren einer geringen Bildungsorientierung und wenig Kenntnissen in Bezug auf das Bildungssystem in Kombination mit anderen Faktoren wie psychosoziale Belastungen oder Armut.

Alle Jugendlichen sind mit Herausforderungen beim Übergang I konfrontiert. Mit der beschriebenen Definition möchten die Autorin und der Autor der vorliegenden Arbeit keine Distinktion herstellen, jedoch auf eine mögliche Zielgruppe mit besonderen Bedürfnissen hinweisen.

2.1.5 Schulsozialarbeit

In der Fachliteratur finden sich unterschiedliche Definitionen hinsichtlich der Schulsozialarbeit. Dies lässt sich u.a. in der Vielfalt der Bezeichnungen erkennen. Neben dem in der vorliegenden Arbeit verwendeten Begriff «Schulsozialarbeit» finden sich in der Literatur zahlreiche ähnliche Fachbegriffe wie z.B. «Soziale Arbeit in der Schule» (Hafen, 2005; Rainer Kilb & Jochen Peter, 2009; Ziegele & Seiterle, 2014) oder «schulische und schulnahe Dienste» (Florian Baier & Stefan Schnurr, 2008). Ausserdem finden sich unterschiedliche Definitionen je nach Länder und deren Ausgestaltung der Sozialen Arbeit. So lässt der Fachdiskurs in Deutschland, Österreich sowie der deutschsprachigen Schweiz unterschiedliche Ziele, Zielgruppen, Funktionen, Methoden, Grundprinzipien sowie Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit erkennen (vgl. Übersicht in Ziegele 2014, S. 23–29). Für die deutschsprachige Schweiz hat jedoch gemäss Ziegele (2014) nach wie vor die Definition von Matthias Drilling Gültigkeit (S. 28). Gemäss Drilling (2004) liegt folgende Definition der Schulsozialarbeit zugrunde:

Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule. (S. 95)

Unter Einbezug der aktuellen Fachliteratur fasst Ziegele (2014) die Kriterien hinsichtlich der Definition der Schulsozialarbeit wie folgt zusammen (siehe Tabelle 1):

Kriterien Definition der Schulsozialarbeit

Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> - an Schule strukturell dynamisch gekoppeltes, eigenständiges und schulerweiterndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit - von beiden professionalisierten und organisierten Subsystemen der Sozialen Hilfe bzw. Erziehung
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung der (bio-)psychosozialen Entwicklung und Integrität - Unterstützung der gesellschaftlichen Inklusion der Anspruchsgruppen - Mitwirkung an einer nachhaltigen Schulentwicklung
Zielgruppen	<ul style="list-style-type: none"> - Kinder, Jugendliche und Erziehungsberechtigte - Schulleitungen und Lehrpersonen - Schulische und schulnahe Dienste
Funktionen	<ul style="list-style-type: none"> - Prävention - Früherkennung - Behandlung
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> - Personen-, gruppen-, organisations- und sozialraum-spezifische Methoden der Sozialen Arbeit
Grundprinzipien	<ul style="list-style-type: none"> - Lebensweltorientierung - Niederschwelligkeit - Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten - Partizipation

Tabelle 1: Kriterien Definition der Schulsozialarbeit (Quelle: Ziegele, 2014, S. 29)

In der Schweiz hat sich das Handlungsfeld regional bzw. kantonal unterschiedlich entwickelt. So hat gemäss «Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit» (2010) von der Fachgruppe Schulsozialarbeit AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband SSAV jede Gemeinde ihre eigene Definition hinsichtlich der Schulsozialarbeit bestimmt (S. 2). Dies ist gemäss Nicolette Seiterle (2014) auf die föderalistische Struktur der Schweiz zurückzuführen (S. 82). Weitere

Gründe sieht die Autorin darin, dass zum einen Stellen der Schulsozialarbeit in den meisten Kantonen erst vor wenigen Jahren geschaffen wurden und zum anderen sich die Schulsozialarbeit in einigen Kantonen noch in der Pilotphase befindet oder diese erst abgeschlossen hat (ebd.). In den Gemeinden und Kantonen werden gemäss Baier (2011) von bundespolitischer Seite zwar keine Vorgaben bezüglich der Schulsozialarbeit gemacht, dennoch scheint die Qualität der Schulsozialarbeit im Bewusstsein bundespolitischer Überlegungen und Argumentationen zu sein (S. 64). So empfiehlt das Eidgenössische Departement des Inneren (2010) in der verabschiedeten Gesamtschweizerischen Strategie zur Armutsbekämpfung:

Der Bundesrat empfiehlt den Kantonen und grösseren Gemeinden, die Schulsozialarbeit so auszubauen, dass diese vermehrt auch Aufgaben zur besseren Integration von sozial benachteiligten Kindern übernehmen kann. Die Schulsozialarbeit soll präventiv tätig werden können, damit Probleme bei sozial benachteiligten Kindern frühzeitig erkannt werden. Sie nimmt in diesem Fall eine Brückenfunktion zwischen der Schule und den Eltern wahr. Durch dieses Engagement kann einer problematisch verlaufenden Schullaufbahn vorgebeugt werden. (S. 37)

Abschliessend gilt es festzuhalten, dass der beschriebenen Heterogenität mit einer gesamtschweizerisch einheitlichen Definition von Schulsozialarbeit zu begegnen ist, welche Klarheit bezüglich Ziele, Zielgruppen, Funktionen, Methoden, Grundprinzipien sowie Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit schafft.

2.2 Herausforderungen

Im Folgenden werden verschiedene Herausforderungen Jugendlicher aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang von der Schule in die Berufsbildung herausgearbeitet. Viele, wenn nicht alle Jugendlichen, stehen in diesem Lebensabschnitt vor Herausforderungen. Einerseits aufgrund von Entwicklungsaufgaben und dem komplexen Prozess der Berufswahl als solches, andererseits in Bezug auf strukturelle Rahmenbedingungen wie z.B. die Veränderungen aufgrund des technischen Wandels, aber auch wegen gesellschaftlicher Entwicklungen. Der Fokus in dieser Arbeit liegt jedoch auf Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien und untersucht, inwiefern für diese Zielgruppe besondere Herausforderungen bestehen. Um diese Herausforderungen der Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien zu erläutern, werden Theorien wie der ökologische Ansatz von Urie Bronfenbrenner sowie die Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu beigezogen. Der Ansatz von Bronfenbrenner zeigt eine grosse Reichweite der theoretischen Erklärung auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene. Die Kapitaltheorie von Bourdieu eignet sich, um die Vererbung von Ungleichheiten und die damit verbundenen Wirkmechanismen im Bildungssystem und beim Übergang I aufzuzeigen.

2.2.1 Allgemeine Entwicklungsaufgaben in der Jugend

Jugendliche in der Sekundarstufe I stehen nicht nur vor einer für ihre berufliche Laufbahn wichtigen Entscheidung, sondern sie befinden sich in einer herausfordernden Entwicklungsphase. Zu den Entwicklungsaufgaben, welche die Jugendlichen in der Lebensphase Jugend zu bewältigen haben, gehören insbesondere die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle, die Ablösung von den Eltern, Beziehungen zu Gleichaltrigen, der Aufbau persönlicher Werte- und Moralvorstellungen, die Entwicklung beruflicher Perspektiven sowie der Aufbau einer Identität (vgl. Flammer, 2009; Hurrelmann & Quenzel, 2013).

Zur Beschreibung der Entwicklungsaufgaben, vor welchen Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang I stehen, eignet sich der ökologische Ansatz von Urie Bronfenbrenner, der in seiner Theorie den Fokus auf sogenannte ökologische Übergänge setzt. Laut Bronfenbrenner (1981) kommen solche ökologischen Übergänge während des gesamten Lebens vor und beschreiben den Entwicklungsprozess eines Menschen (S.43). Die Geburt, der Schuleintritt, der Berufseinstieg, die Pensionierung sowie der Tod stellen Beispiele für einen ökologischen Übergang dar (ebd.). Von einem ökologischen Übergang spricht der Autor, wenn ein Individuum sich als ein entwickelnder Mensch einen neuen Lebensbereich aneignet und dadurch neue Rollen und Positionen in einer veränderten Umgebung einnimmt (ebd.). Unter Lebensbereich versteht Bronfenbrenner (1981) einen Ort, an dem Menschen direkte Interaktion mit anderen aufnehmen können (S. 37). Diese Übergänge stehen oft mit grossen Herausforderungen in Zusammenhang. Bronfenbrenner (1981) geht davon aus, dass eine Person einen Übergang besser bewältigen kann, wenn sie in Begleitung einer anderen Person oder mehrerer anderer Personen in den neuen Lebensbereich eintritt (S. 201–202). Dieser These zufolge gelingt Jugendlichen, welche durch ihre Eltern, Peers und/oder die Schule unterstützt werden, der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung besser. Bronfenbrenner (1981) erläutert, dass jeder ökologische Übergang die Folge von veränderten Umweltbedingungen ist und in ständigem Prozess gegenseitiger Anpassung zwischen Individuum und Umwelt verläuft (S. 37–38). Demzufolge steht die Entwicklung eines Menschen immer im Kontext zu seiner Umwelt. Unter Umwelt versteht Bronfenbrenner (1981) eine ineinander geschachtelte Anordnung ineinander gebetteter Strukturen, welche als Mikro-, Meso-, Exo- sowie Makrosystem bezeichnet werden (S. 37–38).

Das Mikrosystem betrifft laut Bronfenbrenner (1981) den innersten Kreis und umfasst drei zentrale Elemente: die Tätigkeit, die Rolle und die zwischenmenschlichen Beziehungen, die das Individuum in einem gegebenen Lebensbereich wie Familie, Schule, betrieblicher Bereich, Freizeit inkl. der Gruppe der Gleichaltrigen oder Peers erlebt (S. 60–115). Bronfenbrenner (1981)

erläutert, dass das Mesosystem alle Beziehungen und Interaktionen zwischen den einzelnen Lebensbereichen wie z.B. zwischen Familie und Schule, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt und in einen neuen Lebensbereich eintritt, umfasst (S. 199–201). Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt, in denen aber Ereignisse stattfinden, die Geschehnisse in ihrem Lebensbereich beeinflussen, werden gemäss Bronfenbrenner (1981) unter dem Begriff des Exosystems zusammengefasst (S. 224). Den Begriff des Makrosystems beschreibt Bronfenbrenner (1981) als die Gesamtheit der beschriebenen Systeme in einer Kultur oder Subkultur, denen eine ähnliche Weltanschauung und Ideologie zugrunde liegt (S. 241–242). Elemente des Makrosystems umfassen demzufolge den gesellschaftlichen Bereich (Demografie, Sozialraum, Wirtschaft, Politik, Verwaltung). Das von Bronfenbrenner nachträglich hinzugefügte Chronosystem bezieht sich auf markante biografische Übergänge, wie beispielsweise die Schulentlassung, im Leben einer Person (Flammer, 2009, S. 255–256). Abbildung 3 verdeutlicht die Lebensbereiche von Jugendlichen und zeigt die möglichen Wechselwirkungen der Systeme auf.

Beispiel für Lebensbereiche eines Kindes und mögliche Wechselbeziehungen

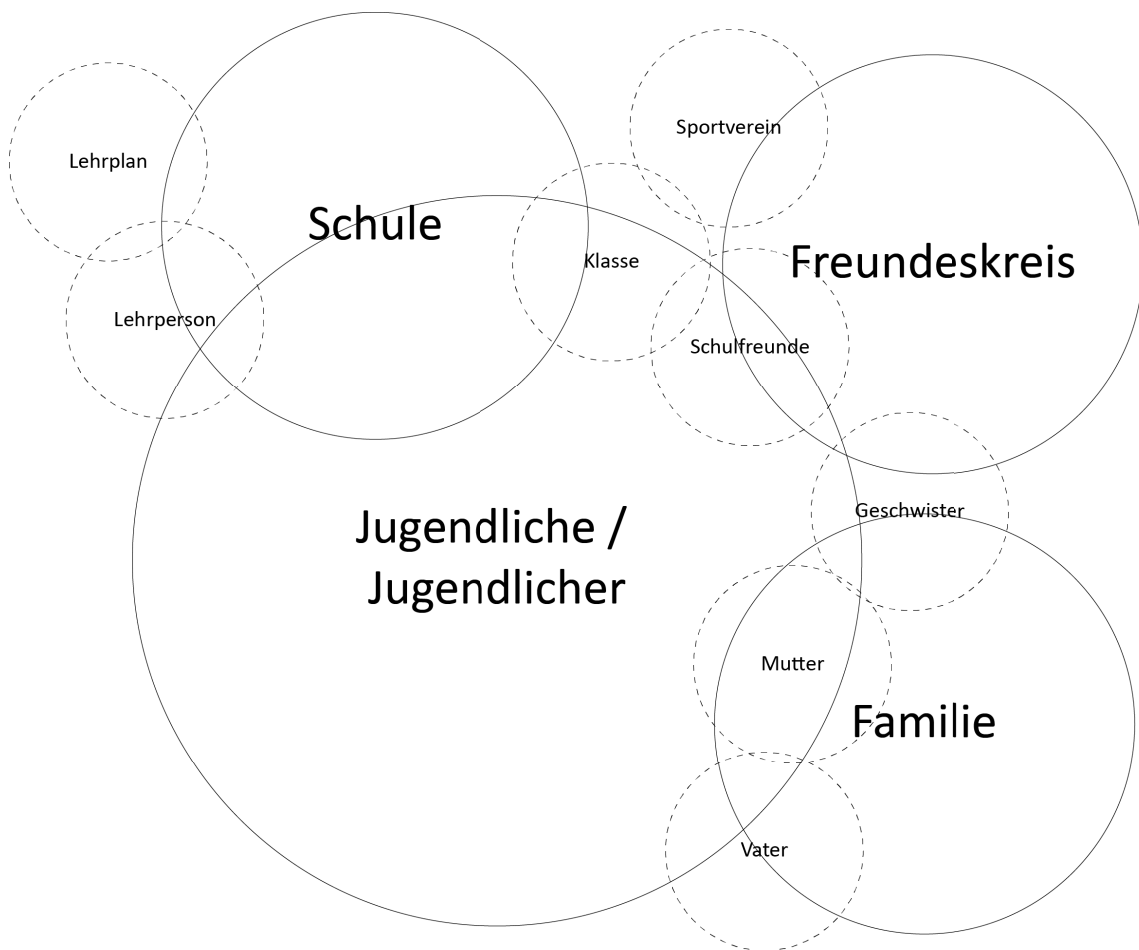


Abbildung 3: Beispiele für Lebensbereiche eines Kindes und mögliche Wechselbeziehungen (Quelle: leicht modifiziert nach Ursula Carle, 2017)

Laut Drilling (2004) werden Jugendliche durch die genannten Entwicklungsaufgaben verunsichert oder geraten sogar in eine Krise (S. 15). Wenn hingegen diese Aufgaben bewältigt werden, erlangen die Jugendlichen neue Kompetenzen, gesellschaftliche Anerkennung und ihr Wohlbefinden steigt (ebd.). Die Theorie von Bronfenbrenner verdeutlicht, dass die Bewältigung des Übergangs I von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird. Häfeli und Schellenberger (2009) heben diese Erkenntnisse hervor und haben aus unterschiedlichen Studien 50 Einflussfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen ausgearbeitet, welche einen direkten oder indirekten Einfluss auf die Berufswahl haben. Diese lassen sich nach den unterschiedlichen Bereichen Familie, Lehrlingsbetrieb, Schule, Beratungsorganisation, Freizeit, Gesellschaft sowie Person gliedern (siehe B Anhang).

Häfeli und Schellenberger (2009) stellen in ihrer Überblicksstudie dar, dass Jugendlichen, welche über personale sowie soziale Ressourcen verfügen, die Bewältigung des Übergangs besser gelingt. Wichtige personale Ressourcen schliessen beispielsweise hohe Selbstwirksamkeitser-

wartung, gute Schulleistungen, gesundheitsförderndes Verhalten und ein positives Bewältigungsverhalten ein. Soziale Ressourcen sind beispielsweise persönliche Netzwerke, Freundschaften und unterstützende Bezugspersonen (siehe B Anhang). Nicht alle jungen Menschen verfügen jedoch über gleich viele Ressourcen. Häfeli und Schellenberger (2009) zeigen, dass insbesondere Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien dabei Einschränkungen unterliegen und ihnen die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben wie die Entwicklung beruflicher Perspektiven erschweren.

Jugendliche können jedoch trotz grosser Belastungen erfolgreiche Übergänge meistern. Erklärungen dafür finden sich laut Häfeli und Schellenberger (2009) in den Ergebnissen der Resilienzforschung (S. 20). Folgende Schutzfaktoren erweisen sich als besonders wichtig: stabile emotionale Beziehungen zu Vertrauenspersonen ausserhalb der zerrütteten Familie, frühe Übernahme von Verantwortung und Erfüllen von Leistungsanforderungen, ruhiges Temperament, offener Zugang auf andere Personen sowie spezielle Talente und Fähigkeiten (ebd.).

2.2.2 Prozess der Berufswahl

Die Berufswahl ist eine wichtige Phase im Leben eines jungen Menschen. Walter Herzog, Markus P. Neuenschwander und Evelyne Wannack (2006) verstehen die Berufsfindung vor Eintritt in die berufliche Grundbildung als einen Entscheidungsprozess, der sich in vier Phasen gliedern lässt: diffuse Berufsorientierung, Konkretisierung der Berufsorientierung, Suche eines Ausbildungsplatzes sowie Konsolidierung der Berufswahl (S. 38–44). Im Berufswahlprozess oder in der Berufsfindung werden Entscheidungen gefällt und erste Weichen gestellt. Jugendliche müssen gemäss Neuenschwander et al. (2016) in der Schweiz bereits mit ca. 15 Jahren eine erste Berufswahl treffen (S. 13). Aufgrund der breiten Möglichkeiten und vielseitigen Angebote stehen Jugendliche in dieser Zeit vor einer komplexen Aufgabe. Sie müssen in einem Angebot von ca. 280 verschiedenen Ausbildungsgängen der beruflichen Grundbildung sowie zahlreichen vollzeitschulischen Ausbildungsgängen explorieren (ebd.). Die Autoren weisen darauf hin, dass Jugendliche trotz dieser Komplexität mittels vereinfachender Verfahrens- und Suchstrategien zu einer Entscheidung gelangen können (Neuenschwander et al., 2016, S. 13–14). Jugendliche analysieren dabei nicht systematisch ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten bzw. die eigene Berufswahl, sondern erhalten vielmehr gezielte Informationen zu Berufen, die sie interessieren, aus ihrem persönlichen Umfeld wie Familie und/oder Verwandtschaft (ebd.).

In der Fachliteratur werden für diesen Prozess folgende drei Akteurinnen und Akteure beschrieben (vgl. Susanne Graf & Marius Stoll, 2016; Häfeli & Schellenberger, 2009; Neuenschwander et al., 2016):

1. Die Jugendlichen treffen ihre Ausbildungsentscheidung bzw. Berufswahl mit ihren Fähigkeiten und Interessen bzw. Erwartungen und Werten.
2. Institutionen wie z.B. Schulen, Ausbildungsorganisationen und Betriebe legen als zweite Gruppe von Akteurinnen und Akteuren Angebote sowie Selektionsverfahren fest und stellen Erwartungen sowie Anforderungen an die Jugendlichen.
3. Bezugspersonen der Jugendlichen wie z.B. die Eltern, Lehrpersonen und Gleichaltrige, als dritte Gruppe von Akteurinnen und Akteuren, dienen als soziale Ressourcen.

Neuenschwander et al. (2016) heben hervor, dass insbesondere die Unterstützung der Eltern eine zentrale Rolle spielt (S. 15). Ihre Unterstützung sowie Motivation erhöht gemäss den Autoren die Chance merklich, dass Jugendliche nach dem 9. Schuljahr eine qualifizierende und passende Anschlusslösung erhalten (ebd.). Die Aufgaben der Eltern im Berufswahlprozess werden jedoch laut Neuenschwander und Rösselet (2016, S. 43) unterschiedlich wahrgenommen. Vor allem sozial benachteiligte Eltern unterliegen dabei Einschränkungen (ebd.). Um diesen negativen Auswirkungen der sozialen Vererbung von Armut entgegenzuwirken und um die Berufsausbildungschancen Jugendlicher aus sozial benachteiligten Familien zu verbessern, braucht es Unterstützungsangebote für Jugendliche und ihre Eltern (siehe Kapitel 4).

2.2.3 Vererbung sozialer Ungleichheiten

Um die Bedeutung der Vererbung von sozialen Ungleichheiten genauer zu betrachten, wird die Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu beigezogen. Sie wird hier kurz umschrieben, um auf familiäre Herausforderungen Jugendlicher aus sozial benachteiligten Familien hinzuweisen. Bourdieu entwickelte die Kapitaltheorie u.a. mit den drei zentralen Begriffen Habitus, sozialer Raum sowie Kapital (vgl. Bourdieu, 2014). Bedeutend ist dabei zum einen der Begriff des Habitus. Mit dem Habitus beschreibt Bourdieu eine verbindende Instanz zwischen Subjekt und Struktur (ebd.). Pascale Steiner (2001) beschreibt, dass eine soziale Interaktion nicht aus dem Abhandeln starrer Regeln besteht, sondern dass geeignete Strategien, Fingerspitzen- und Taktgefühl benötigt werden (S. 24). Da objektive Zwänge das Individuum einschränken, stellt Handeln allerdings keinen Akt der freien Entscheidung dar, sondern basiert auf erlernten Strategien (ebd.). Interaktion ist also durch die Entwicklung und Erfahrungen geprägt und prägt durch die Handlung wiederum die Entwicklung und Erfahrung. Der zweite wichtige Begriff ist der soziale

Raum. Bourdieu verwendet diesen anstelle von Klasse und bezieht damit die Selbstwahrnehmung des Individuums in den Begriff mit ein (Annette Treibel, 1994, S. 212). Ein Individuum verhält sich also aufgrund seiner Zugehörigkeit und seiner Position in diesem sozialen Raum. Die Kombination von Habitus und sozialem Raum, in welchem sich ein Individuum aufhält, ist gemäss Bourdieu (2014) von der Verfügung und der Kumulation des Kapitals abhängig (S. 171–174). Kapital ist somit der dritte wichtige Begriff bei Bourdieu. Er unterscheidet ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital und untersucht dabei insbesondere die wirkenden Mechanismen des kulturellen und sozialen Kapitals (vgl. Steiner, 2001; Treibel, 1994). Gemäss Joseph Jurt (2012) stehen hauptsächlich diese beiden Kapitale in Zusammenhang mit dem Bildungserfolg (S. 21–24). Aus diesem Grund werden nur diese beiden Begriffe kurz zusammenfassend umschrieben. Beim kulturellen Kapital spielen hauptsächlich die symbolischen Unterschiede eine Rolle, bei welchen es nicht nur um den Besitz von Gütern geht, sondern um die Art und Weise, diese zu verwenden und als Mittel der Distinktion einzusetzen (Jurt, 2012, S. 25). Kulturelles Kapital existiert in Form von dauerhaften Dispositionen wie auch in objektiviertem Zustand, in Form von kulturellen Gütern wie Bildern, Büchern, Nachschlagewerken oder auch in institutionalisiertem Zustand in der Form von Stellen und Titeln, die einen besonderen Besitz von kulturellem Kapital offiziell bestätigen (ebd.). Das soziale Kapital umschreibt das Prinzip von sozialen Wirkungen, also der aktuellen und potentiellen Ressourcen eines zur Verfügung stehenden Beziehungsnetzes (ebd.). Jurt (2012) fasst dies wie folgt zusammen:

Diese Sozialkapitalbeziehungen existieren nur auf der Grundlage von Tauschbeziehungen, die sich stets erneuern. Aus der Zugehörigkeit zur Gruppe ergeben sich sowohl materielle wie symbolische Profite; aus dieser Zugehörigkeit können sich dauerhafte Verpflichtungen ergeben, die auf subjektiven Gefühlen oder auf Rechtsansprüchen beruhen. Das soziale Kapital der Gruppe äussert sich nicht nur in der Förderungs- und Solidaritätsverpflichtung, sondern auch im abgestimmten Ausschluss Gruppenfremder. (S. 29)

Bedeutend für die vorliegende Arbeit scheinen die Untersuchungen Bourdieus zum Bildungswesen *Les Heritiers* [1964] und *La Reproduction* [1971]. Mit diesen Studien konnte Bourdieu einen Zusammenhang des sozialen und kulturellen Kapitals mit dem Bildungserfolg der Jugendlichen nachweisen (Jurt, 2012, S. 30 ff.). Das Schweizer Bildungssystem reagiert auf diese Tendenz mit Durchlässigkeit und Flexibilität. Trotzdem zeigen unterschiedliche Studien nach wie vor den Befund, dass der berufliche Status von Eltern mit dem Status des gewählten Berufs ihrer Kinder im Sinne der gesellschaftlichen Reproduktion positiv korreliert (z.B. Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006; Helmut Fend, Fred Berger & Urs Grob, 2009; zit. in Neuenschwander et al., 2016). Gemäss Remi Stork (2011) zeigt eine aktuelle Studie der Bertelsmann-Stiftung zudem, dass nicht die Begabung oder der Fleiss von Schülerinnen und

Schüler beziehungsweise die Kompetenz der Lehrkräfte in der Grundschule, sondern der Schulabschluss der Eltern den grössten Einfluss auf den besuchten Schultyp in der Sekundarstufe hat (S.331). Neuenschwander et al. (2016) weisen zusätzlich darauf hin, dass die Vererbung von sozialen Ungleichheiten wie auch von sozialer Benachteiligung und Armut durch Unterschiede im Erfolg der Berufswahl mitbestimmt werden (S. 5). Neuenschwander et al. (2016) schreiben dazu:

Sozial benachteiligte, bildungsferne Eltern vermögen ihre jugendlichen Kinder häufig nicht optimal zu begleiten und zu unterstützen. Sie lassen sich aber mit Angeboten, die auf ihre Ressourcen und Bedürfnisse zugeschnitten sind, zu einer passenden Unterstützung befähigen. (S. 5)

Unterschiedliche Studien replizieren den Befund, dass Eltern einen starken Einfluss auf den Berufswahlprozess von Jugendlichen haben (siehe Aufzählung in Neuenschwander et al., 2016, S. 25). Durch konkrete Ratschläge oder ihre Erwartungshaltung sowie in Form einer Vorbildfunktion nehmen Eltern direkt oder indirekt Einfluss auf die Berufswahl ihrer Jugendlichen (ebd.). Neuenschwander et al. (2016) zeigen, dass Eltern im Berufswahlprozess ihrer jugendlichen Kinder Aufgaben zu erfüllen haben und damit eine unterstützende Funktion einnehmen (S. 26–27). Dieser Unterstützungsbedarf ergibt sich aufgrund der Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen in diesem Prozess. Neuenschwander et al. (2016) illustrieren vier zentrale Aufgaben: 1.) Bereitstellen der finanziellen und materiellen Ressourcen. 2.) Emotionale Unterstützung bieten wie Feedback geben, Interesse zeigen, Motivieren, mit dem jugendlichen Kind sprechen und beim Erwachsenwerden begleiten. 3.) Wissen und Fertigkeiten aneignen und vermitteln, so z.B. das Wissen zu Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen über das Berufsbildungssystem oder Berufe und Ausbildungsmöglichkeiten. 4.) Unterstützung weiterer Akteurinnen und Akteure nutzen wie z.B. das soziale Netz, Beziehungen oder vorhandene Institutionen und Angebote (S. 28–29).

Neuenschwander et al. (2016) zeigen, dass sich bei sozial benachteiligten Eltern in Bezug auf die vier Aufgaben relevante Restriktionen finden (S. 32–33). Dabei verweisen sie auf strukturelle Merkmale der Familie wie tiefer sozioökonomischer Status, fehlender oder eingeschränkter Arbeitsmarktzugang der Eltern, beschränkte ökonomische Ressourcen, eingeschränkte Sprachkenntnisse. Weiter nennen die Autorin und der Autor die emotionale Unterstützung, welche durch Faktoren wie tiefe Leistungs- und Bildungserwartungen an die Kinder sowie kognitiv weniger anregendes Familienleben restriktiv beeinflusst wird. Weiter nennen Neuenschwander et al. (2016) geringe oder fehlende Kenntnisse des Bildungssystems sowie als vierten Punkt das geringe soziale sowie berufliche Netzwerk der Eltern (S. 32–33).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Ausstattung mit den unterschiedlichen Kapitalsorten in Bezug auf den Übergang I von zentraler Bedeutung ist. Gerade bei der Lehrstellensuche sind soziale Beziehungen im Bereich der Familie und dem nahen Umfeld entscheidend und dienen als wichtige Ressource. Ein weiterer wichtiger Aspekt, insbesondere bei der Lehrstellensuche, ist das Wissen und die Kenntnis über das Schweizer Bildungssystem, die Lehrberufe und weitere nachobligatorische Bildungsangebote. In diesem Bereich spielt das kulturelle Kapital eine wichtige Rolle. Darüber hinaus sind das Verhalten, das Auftreten, die Wortwahl, die Ausstrahlung und das gesamte Erscheinungsbild gerade in Schnupperlehren oder ersten Gesprächen mit potentiellen Lehrbetrieben bedeutsam. Dieser Habitus gibt Hinweise auf den sozioökonomischen Status eines jungen Menschen und sagt wiederum etwas über die Ausstattung mit den unterschiedlichen Kapitalsorten aus. Schliesslich ist die gesellschaftliche Umgebung, in welcher sich ein junger Mensch bewegt, ein relevanter Aspekt. Dieser soziale Raum zeigt die Stellung eines Individuums in der Gesellschaft und bestimmt weitgehend dessen Veränderungsmöglichkeiten. Diese beschriebenen Faktoren beeinflussen also die Chancen und Möglichkeiten Jugendlicher in ihrer Lebensgestaltung und insbesondere bei der Berufswahl und dem Übergang I.

2.2.4 Selektion und Chancenungleichheit

Selektion und Chancenungleichheit sind gerade beim Übergang I entscheidend. Geprägt werden sie jedoch bereits früher, nämlich beim Eintritt in die Sekundarstufe I (vgl. dazu Abbildung 2). Bereits bei diesem Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I werden Selektionsprozesse aufgrund der unterschiedlichen Schulniveaus durchgeführt. Diese Auswahl hängt von den schulischen Leistungen ab und entscheidet über spätere Möglichkeiten im Bildungssystem. Beim Übergang I werden Jugendliche weiter selektioniert. Bei diesem Übergang stehen allerdings nicht mehr nur schulische Leistungen und Noten im Vordergrund, sondern auch persönliche Kompetenzen und Merkmale (Neuenschwander et al., 2012). Neuenschwander et al. (2012) stellen dar, dass zwar bereits beim Übergang in die Sekundarstufe I wichtige Vorentscheidungen im Hinblick auf die späteren Ausbildungswege gefällt werden, jedoch in Ländern mit ausgebildetem dualen Berufsbildungssystem wie die Schweiz insbesondere der Eintritt in die Berufsbildung eine zentrale Rolle auf dem Weg in die Erwerbstätigkeit spielt (S. 134). Laut Wettstein, Schmid und Gonon (2014) gilt heute eine weiterführende Ausbildung auf Sekundarstufe II als soziale Norm sowie als minimale Voraussetzung für einen erfolgreichen Eintritt in die Arbeitswelt und damit als Voraussetzung für eine gesellschaftliche Partizipation (S. 186). Neuenschwander et al. (2012) merken an, dass sich die staatliche Schule an Werten wie Chancengleichheit, Leistungsorientierung sowie der demokratischen Legitimierung von

Entscheidungen (insbesondere in der Elternschaft) orientiert, hingegen bei der Selektion am Übergang I die Interessen des Betriebs und des Berufsverbandes, wie z.B. Nationalität, Schulnoten, Sozialkompetenzen u.a., in den Vordergrund rücken (S. 43–47).

Betrachtet man diese Faktoren anhand der beschriebenen Theorie von Bourdieu, haben Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien bereits beim Schuleintritt unterschiedliche Startchancen. Während diese Unterschiede sich in den schulinternen Übergängen heute etwas weniger zeigen, spielen sie beim Übergang I eine umso zentralere Rolle. Unterschiedliche Studien belegen eine hohe Korrelation zwischen familiären Sozialisationsprozessen und dem Lernen sowie den damit verbundenen Leistungen in der Schule (Übersicht in Neuenschwander, 2009, S. 148 ff.). Neuenschwander et al. (2012) weisen darauf hin, dass die Schichtzugehörigkeit strukturell betrachtet einen wesentlichen Anteil am Schulerfolg hat und Jugendliche aus Unterschichts- und/oder Migrantenfamilien nach wie vor geringere Chancen auf Schulerfolg haben (S. 41–43). Auch gemäss Dorothee Schaffner (2014) tragen individuelle Entwicklungsverläufe durch die verfügbaren sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen und Risiken der Herkunftsfamilie zu strukturellen Benachteiligungen im Bildungs- und Arbeitsmarktsystem bei (S. 121–122). Darüber hinaus nennen Häfeli und Schellenberger (2009) vielfältige individuelle Risikofaktoren in den Bereichen Gesundheit, Persönlichkeit, Sprachfähigkeit, schulische und berufliche Kompetenzen sowie Freizeitgestaltung (S. 9).

In ihrer Analyse weisen Neuenschwander et al. (2016) darauf hin, dass insbesondere sozial benachteiligte Eltern nur einen Teil der formulierten Aufgaben zur Unterstützung ihrer jugendlichen Kinder während der Berufswahl wahrnehmen können (S. 31). Wenn sich Eltern in Situationen befinden, in welchen diese Voraussetzungen teilweise nicht erfüllt sind, können Einschränkungen und somit Chancenungleichheit entstehen. Die familiäre Herkunft und die dadurch entstehenden unterschiedlichen Chancen begünstigen oder belasten demzufolge die Startbedingungen der Jugendlichen beim Übergang in die Berufsbildung.

2.2.5 Entwicklung im Stellenmarkt

Aktuell herrscht ein raues wirtschaftliches Klima geprägt von Ökonomisierung und einem neoliberal ausgerichteten Arbeitsmarkt. Die Berufsbildung wird durch internationale Tendenzen wie die Globalisierung oder dem Trend zur sogenannten Wissensgesellschaft, wie auch durch inländische Entwicklungen des Arbeitsmarkts, des politischen Rahmens und insbesondere des Bildungssystems, beeinflusst (Wettstein, Schmid, & Gonon, 2014, S. 7–9). Gemäss Drilling (2004) sind Arbeitslosigkeit, Unterbeschäftigung oder niedrige Einkommen Wesensmerkmale

solcher global agierenden Volkswirtschaften (S. 29). Darüber hinaus erfordert der technologische Wandel mehr Allgemeinbildung sowie höhere Bildungsabschlüsse. Marlis Buchmann (2015) weist in einem Referat auf die wachsenden Anforderungen im Stellenmarkt seit den 1950er Jahren hin (S. 11 ff.). Nachfolgende Abbildung verdeutlicht, dass vor rund 70 Jahren bei mehr als 80 Prozent der Stellenausschreibungen keine überobligatorische Bildung und nur bei rund 15 Prozent eine Berufslehre vorausgesetzt wurden (ebd.). 2010 wurden bei mehr als 45 Prozent der Ausschreibungen eine Berufslehre, bei fast 40 Prozent ein Tertiärabschluss und bei nur noch knapp 15 Prozent keine Ausbildung vorausgesetzt (siehe Abbildung 4).

Anforderungen im Stellenmarkt: Trends 1950–2011

Anteil Stellenangebote

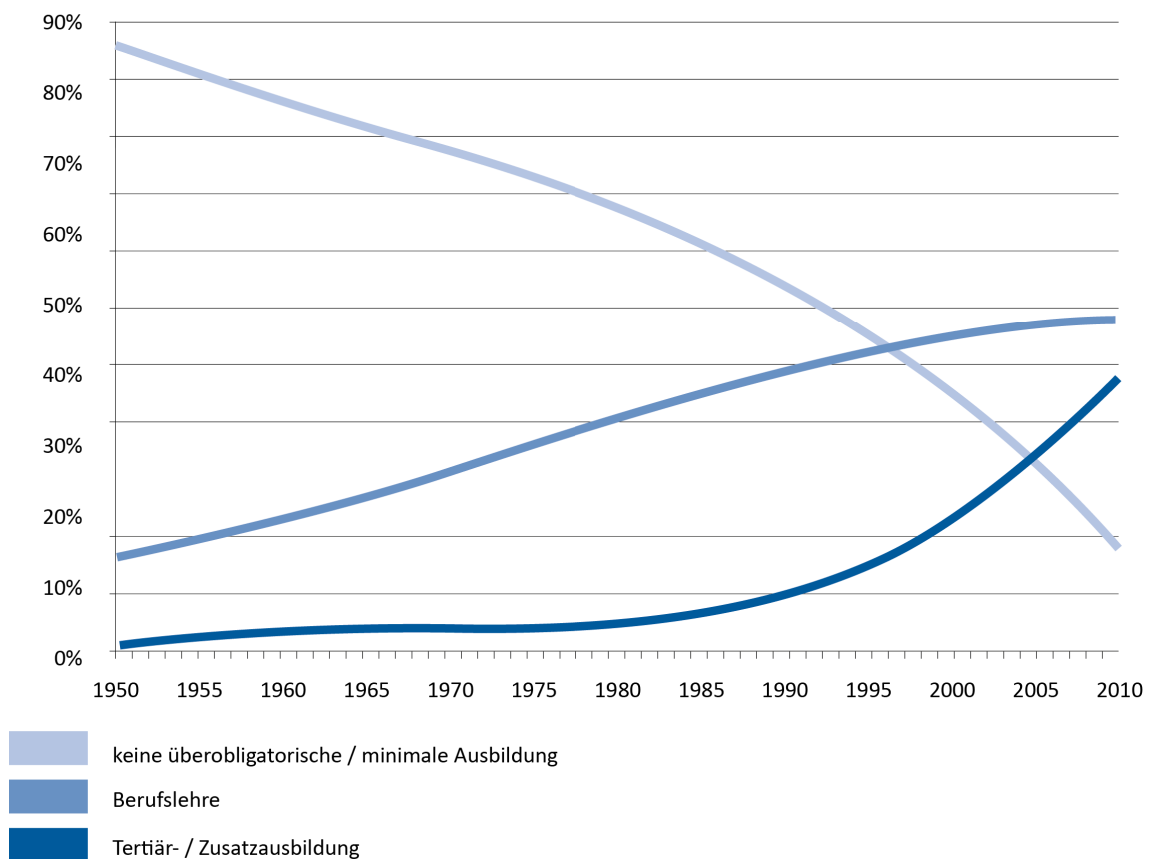


Abbildung 4: Anforderungen im Stellenmarkt: Trends 1950–2011 (Quelle: Buchmann, 2015)

Dies verdeutlicht die sich verändernden Rahmenbedingungen und zeigt den aktuellen Stellenwert von Berufsbildung auf. Wettstein et al. (2014) weisen darauf hin, dass eine frühzeitige Festlegung auf eng zugeschnittene berufliche Fertigkeiten an Bedeutung verliert. Zusätzlich werden von Jugendlichen hohe Flexibilität sowie Anpassungsfähigkeit beim Berufseinstieg gefordert (S. 7–9). Insgesamt kann von einer Intellektualisierung der Berufe gesprochen werden. Bereits der Einstieg in die Berufsbildung setzt gute schulische Leistungen voraus und übt

somit einen Leistungsdruck auf Jugendliche aus. Schulbildung ist also eine zentrale Ressource im Wettbewerb um Berufschancen. Drilling (2004) schreibt dazu:

Obwohl sich die Lehrstellensituation in der Schweiz als entspannt darstellt, beobachten wir einen Strukturwandel auf dem Ausbildungsmarkt zu Lasten schulisch schlecht gerüsteter Jugendlicher, ausländischer Jugendlicher aus neueren Einwanderungsländern sowie junger Frauen. Beinahe jeder vierte ausländische Jugendliche beginnt keine berufliche oder allgemeinbildende Ausbildung nach der obligatorischen Schulzeit. (S. 30)

Dieser beschriebene Strukturwandel auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zeigt aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen bezüglich der beruflichen Integration, insbesondere von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien. Die Folgen eines nicht gelingenden Übergangs sind Ausbildungslosigkeit. Gemäss Tobias Fritschi und Thomas Oesch (2009) weisen Jugendliche ohne Ausbildung ein erhöhtes Risiko für Armut, ein höheres Risiko für Erwerbslosigkeit, eine grössere Wahrscheinlichkeit, Transferleistungen zu beziehen und ein grösseres Risiko für gesundheitliche Probleme auf (S. 3–4).

2.3 Erkenntnisse

In diesem zweiten Kapitel wurden die Herausforderungen der Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang I untersucht. Die Recherche zeigt, dass die Betroffenen mit erheblichen Herausforderungen konfrontiert sind. Diese umfassen allgemeine Entwicklungsaufgaben, schulische sowie berufliche Selektionsprozesse, Leistungsdruck, hohe Anforderungen beim Berufseinstieg sowie den technologischen Wandel und damit zusammenhängend die Intellektualisierung der Berufe. Es ist festzuhalten, dass der Übergang I alle Jugendlichen vor Herausforderungen stellt, jedoch Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien aufgrund unterschiedlicher Faktoren in den verschiedenen Lebensbereichen wesentlich stärker betroffen sind als Jugendliche ohne Benachteiligung. Gerade beim Übergang I als markanter biographischer Übergang (Chronosystem) sowie damit zusammenhängend bei der Lehrstellensuche sind soziale Beziehungen im Bereich der Familie und dem nahen Umfeld (Mikrosystem) entscheidend und dienen als wichtige Ressource. Ein weiterer wichtiger Aspekt, insbesondere bei der Lehrstellensuche, ist das Wissen und die Kenntnis über das Bildungssystem, über die Lehrberufe sowie deren Möglichkeiten. In diesem Bereich spielt das kulturelle Kapital der Eltern eine wichtige Rolle. Darüber hinaus sind das Verhalten, das Auftreten, die Wortwahl, die Ausstrahlung und das gesamte Erscheinungsbild gerade in Schnupperlehren oder ersten Gesprächen mit potentiellen Lehrbetrieben bedeutsam. Dieser Habitus gibt Hinweise auf den sozioökonomischen Status eines jungen Menschen und sagt wiederum etwas über die Ausstattung mit

den unterschiedlichen Kapitalsorten aus. Schliesslich ist die gesellschaftliche Umgebung, in welcher sich ein junger Mensch bewegt, ein relevanter Aspekt. Dieser soziale Raum zeigt die Stellung eines Individuums in der Gesellschaft und bestimmt weitgehend dessen Veränderungsmöglichkeiten. Diese beschriebenen Faktoren beeinflussen also die Chancen und Möglichkeiten Jugendlicher in ihrer Lebensgestaltung und insbesondere bei der Berufswahl und dem Übergang I. Daraus lässt sich schliessen, dass die Eltern als primäre Sozialisationsinstanz beim Berufswahlprozess ihrer Kinder eine zentrale Rolle einnehmen. Die Recherche zeigt, dass die Eltern dabei wichtige Aufgaben zu erfüllen haben. Sozial benachteiligte Eltern sind jedoch aufgrund der genannten Restriktionen in Kapitel 2.2.3 in der Aufgabenerfüllung eingeschränkt und können ihre Kinder beim Berufswahlprozess sowie den damit zusammenhängenden Herausforderungen nicht ausreichend unterstützen. Faktoren der sozialen Schicht wie Beschäftigung, Einkommen oder Bildung der Eltern (Exosystem) können die Eltern in ihrer Aufgabenerfüllung einschränken, was sich indirekt auf die Jugendlichen sowie deren Bewältigung des Übergang I auswirken kann. Die dadurch entstehenden unterschiedlichen Chancen können die Startbedingungen der Jugendlichen beim Übergang in die Berufsbildung belasten. Daraus lässt sich schliessen, dass u.a. die Schule eine unterstützende Rolle einzunehmen hat und eine intensive Kooperation u.a. zwischen den Lebensbereichen Schule und Eltern (Mesosystem) eine zentrale Bedeutung zukommt. Weiter kann festgestellt werden, dass der Übergang durch internationale Tendenzen wie die Globalisierung oder der Trend zur sogenannten Wissensgesellschaft, wie auch durch inländische Entwicklungen des Arbeitsmarktes, des politischen Rahmens und insbesondere des Bildungssystems, beeinflusst werden (Makrosystem). Die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien von den Folgen wie Ausbildungslosigkeit und damit zusammenhängend von Arbeitslosigkeit, Unterbeschäftigung oder niedrigem Einkommen betroffen sind, ist gross.

3 Der Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung aus der Perspektive der Sozialen Arbeit

Kapitel drei untersucht die Frage: «Wie kann der Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung aus Sicht der Sozialen Arbeit bewertet werden?». Um eine differenzierte Perspektive auf den Übergang I aus Sicht der Sozialen Arbeit zu erhalten, werden drei Ebenen beigezogen. Als erstes wird der Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung anhand der gegenstandstheoretischen Grundlage der Sozialen Arbeit bewertet. Darauffolgend wird eine rechtliche Auslegeordnung aufgezeigt. Den Abschluss bildet eine berufsethische Perspektive sowie zusammenfassende Erkenntnisse.

3.1 Gegenstandstheoretisch

Soziale Arbeit umfasst verschiedene differenzierte Arbeitsfelder³ mit vielfältigen fachspezifischen Funktionen⁴ und steht in Zusammenhang mit unterschiedlichen Bezugsdisziplinen⁵. Die geführte Gegenstandsdiskussion ist dementsprechend kontrovers und «uferlos» (Silvia Staub-Bernasconi, 2007, S. 181). Soziale Arbeit hat es allerdings fast übereinstimmend in allen Gegenstandsdefinitionen mit Individuen und der Gesellschaft zu tun. Um den Gegenstand enger zu fassen, weist Staub-Bernasconi (2007) auf soziale Probleme hin (S. 180 ff.). Für die Systematisierung sozialer Probleme teilt die Autorin diese in individuelle Ausstattungsprobleme, problematische Austauschbeziehungen sowie soziale Machtproblematiken. Für die vorliegende Arbeit sind insbesondere individuelle Ausstattungsprobleme in Bezug auf die sozioökonomische Ausstattung wie Bildung, Erwerbsarbeit, Einkommen oder die fehlende gesellschaftliche Integration aufgrund von tiefem Bildungsniveau, fehlender Bildungsabschlüsse, Erwerbslosigkeit oder Armut von Bedeutung (Staub-Bernasconi, 2007, S. 183–186). Soziale Probleme erzeugen Spannungen, weil dadurch die Befriedigung biologischer, psychischer, sozialer, ökonomischer und kultureller Bedürfnisse für Individuen, Gruppen, Gemeinwesen und gesellschaftliche Systeme behindert oder verhindert werden (Staub-Bernasconi, 2007, S. 172 ff.). Die Ursachen für diese Probleme sind vielschichtig. Dazu zählen unterschiedliche persönliche und/oder soziale Voraussetzungen, verursacht durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe, durch den gesellschaftlichen, politischen oder ökonomischen Wandel, aber auch durch behindernde Machtprozesse und -strukturen (AvenirSocial, 2010a, S. 2).

³ Z.B. das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit

⁴ In der Schulsozialarbeit z.B. Prävention, Früherkennung und Behandlung (Ziegele & Seiterle, 2014)

⁵ U.a. Psychologie, Soziologie oder Recht

Das übergeordnete Ziel der Profession besteht zusammenfassend darin, soziale Probleme, welche in Zusammenhang mit der Einbindung von Individuen in Sozialstrukturen auftreten, vorzubeugen, zu lindern oder zu lösen. In Bezug auf den Übergang I bezeichnen insbesondere Lothar Böhnisch, Wolfgang Schröer und Hans Thiersch (2005) die Soziale Arbeit als «Unterstützung bei der Bewältigung des Lebenslaufs» (S. 122). Darüber hinaus merkt Dorothee Schaffner (2014) in diesem Zusammenhang dazu an: «Wo Entstrukturierung und Individualisierung zu biografischer Überforderungen beitragen und die Bewältigung der Anforderungen behindern, setzt Soziale Arbeit an» (S. 123).

Der Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung ist ein entscheidendes biografisches Ereignis im Lebenslauf junger Menschen. Wie in Kapitel zwei aufgezeigt, kann der Übergang I für Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien herausfordernd sein. Die Vererbung von Ungleichheiten, Selektionsprozessen und Chancenungleichheit sowie sozioökonomische Ausstattungsprobleme können dazu führen, dass der Übergang I nicht optimal gelingt. Gelingt dieser Übergang nicht, kann dies zu vielfältigen sozialen Problemen führen. Eine fehlende oder ungenügende Ausbildung stellt ein hohes Risiko für die berufliche und soziale Integration dar (Schaffner, 2014, S. 121).

Gemäss Staub-Bernasconi (2007) ist zur Begründung der Ausrichtung der Handlungsansätze eine Problemanalyse, wie sie hier ausgeführt wird, erforderlich (S. 271 ff.). Die oben beschriebenen Risiken betreffen einerseits das Individuum in Form der Befriedigung von biopsychosozialen Bedürfnissen, andererseits hat ein nichtgelingender Übergang I auch eine gesellschaftliche Bedeutung. Ausbildungslosigkeit birgt u.a. Risiken wie Armut, Erwerbslosigkeit und eine höhere Wahrscheinlichkeit, Transferleistungen wie z.B. Sozialhilfe beziehen zu müssen (vgl. Tobias Fritschi & Thomas Oesch, 2009). Aus der Studie von Fritschi und Oesch (2009) wird ersichtlich, dass Menschen mit Abschlüssen auf Sekundarstufe I, also der obligatorischen Schule, im Gegensatz zu solchen mit Abschlüssen auf Sekundarstufe II im Durchschnitt CHF 15'298 weniger Lohn erzielen (S. 3). Berufsbildung und Berufsbildungsabschlüsse wie auch die Investition in Bildung gelten dementsprechend als präventive Massnahmen gegen Armut (vgl. Nationales Programm gegen Armut, ohne Datum).

Darüber hinaus entstehen durch Ausbildungslosigkeit gesellschaftliche Kosten. In Bezug auf die Transferleistungen zeigt sich, dass das Bildungsniveau der Sozialhilfeempfangenden bei der Sozialhilfeabhängigkeit eine wesentliche Rolle spielt und in der Sozialhilfe Personen ohne Bildungsabschlüsse übervertreten sind. Während sie in der ständigen Wohnbevölkerung 11,8 Prozent ausmachen, sind es bei den Sozialhilfebeziehenden 46,2 Prozent. Ihr Anteil ist somit

bei den Sozialhilfebeziehenden proportional rund viermal höher als in der ständigen Wohnbevölkerung (Bundesamt für Statistik, 2017). Abbildung 5 zeigt diesen Zusammenhang zwischen Ausbildungslosigkeit und Sozialhilfebezug auf.

Höchste abgeschlossene Ausbildung der Sozialhilfeempfangenden und der ständigen Wohnbevölkerung, 2015

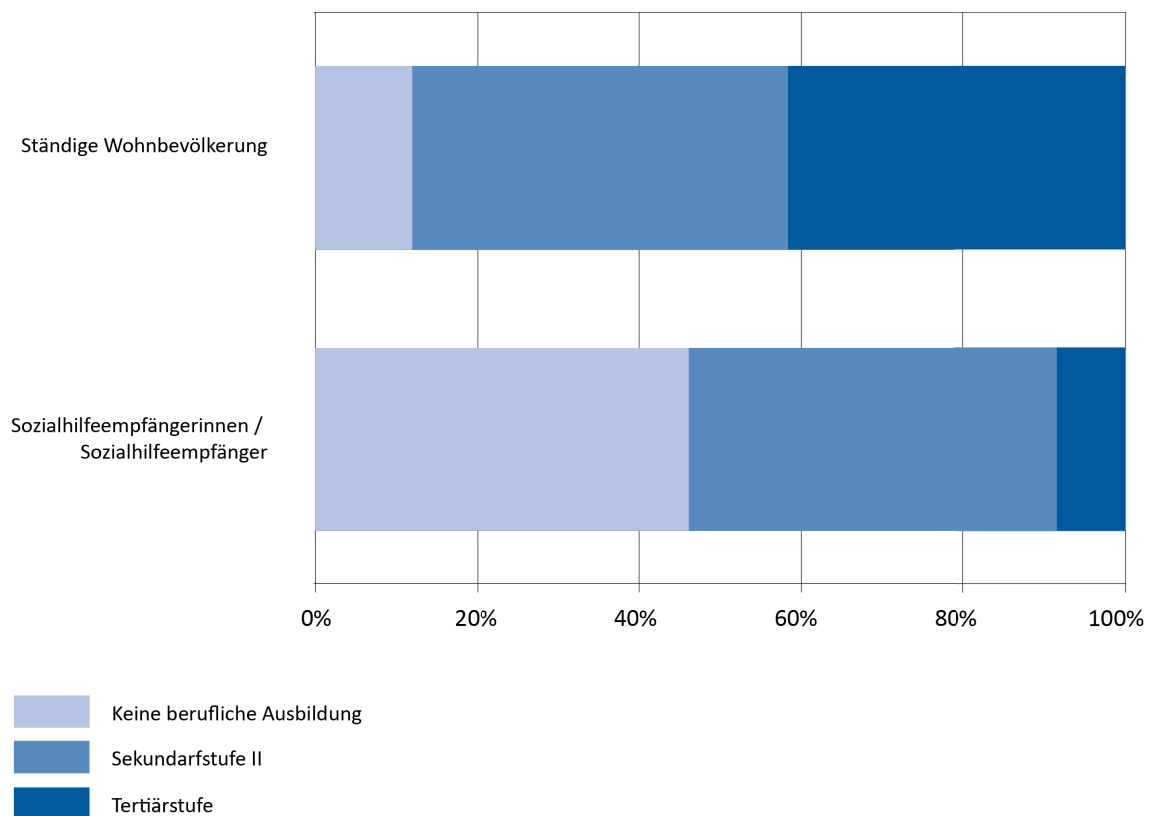


Abbildung 5: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Sozialhilfeempfangenden und der ständigen Wohnbevölkerung, 2015 (Quelle: Bundesamt für Statistik, 2017)

Fritschi und Oesch (2009) berechnen in ihrer Studie jährliche Kosten von CHF 8'069 bis CHF 11'201 pro Person ohne Sekundarabschluss (S. 2). Diese gesellschaftlichen Kosten der Ausbildungslosigkeit setzen sich aus höheren Sozialausgaben, geringeren Sozialversicherungsbeiträgen wie auch geringeren Steuereinnahmen zusammen (ebd.).

3.2 Rechtlich

Soziale Arbeit versteht sich als eine Menschenrechtsprofession, welche sich für die Stärkung zivilgesellschaftlicher Netzwerke, die Achtung und Einhaltung der Menschen- sowie Sozial- und Bürgerrechte zum Wohle der Menschen einsetzt (AvenirSocial, 2010a). Soziale Arbeit orientiert sich somit an Normen und Werten. Als Normen bestehen relevante

Gesetzesbestimmungen, die für den Übergang I aus Sicht der Sozialen Arbeit wesentlich sind: das Recht auf Nicht-Diskriminierung (Art. 2 KRK; Art. 8 Abs. 2 BV), das Recht auf Gleichbehandlung (Art. 8 Abs. 3 BV), das Recht auf Beteiligung (Art. 12 KRK), das Recht auf Arbeit (Art. 23 EMRK).

Art. 2 KRK, sowie Art. 8 Abs.2 BV legen fest, dass niemand aufgrund der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung diskriminiert werden darf. Wie in Kapitel zwei beschrieben, lässt sich jedoch feststellen, dass die Chancengleichheit beim Übergang von der Schule in die Berufsbildung nach wie vor nicht immer gegeben ist. Schulische Strukturen können z.B. so aufgebaut sein, dass nicht alle Jugendlichen die gleichen Chancen beim Übergang I haben können. Unterschiedliche Studien replizieren den Befund, dass Jugendliche bei Selektionsverfahren durch unterschiedliche Merkmale wie soziale Herkunft, tiefes Schulniveau sowie weibliches Geschlecht Benachteiligungen erfahren und seltener eine berufsqualifizierende Anschlusslösung finden (vgl. Susanne Graf & Marius Stoll, 2016; Neuenschwander & Schaffner, 2010).

Eine weitere Bestimmung von Art. 8 Abs. 3 BV ist die Gleichstellung von Mann und Frau in der Familie, Ausbildung und Arbeit. Dieser Artikel belegt, dass Jugendlichen die Möglichkeit für eine Berufswahl, welche atypisch ihres Geschlechts ist, offensteht. Studien zeigen jedoch, dass die beruflichen Entscheidungen nach wie vor von Geschlechternormen geprägten Erwartungen abhängig sind (vgl. Neuenschwander et al., 2016). Professionelle der Sozialen Arbeit können einen Beitrag leisten, indem sie Jugendliche sowie deren Eltern beziehungsweise Bezugspersonen auf das Thema der Geschlechterstereotypie aufmerksam machen, damit sich die Betroffenen für neue Ideen öffnen können.

Gemäss Art. 12 KRK haben Kinder und Jugendliche das Recht auf Beteiligung. Der Artikel legt fest, dass Kinder und Jugendliche gemäss ihrem Alter und ihrer Reife an den sie betreffenden Angelegenheiten, wie beispielsweise die Berufswahl, zu beteiligen sind. Durch das Recht der freien Willensäusserung erhalten sie die Gelegenheit, Lösungsmöglichkeiten in Bezug auf ihre berufliche Ausbildung abzuwägen und sich entsprechend zu positionieren. Durch die Partizipation der Anspruchsgruppe, welche durch Professionelle der Sozialen Arbeit zu gewährleisten ist, können die Jugendlichen ihre Kompetenzen entfalten, welche die Bewältigung der in Kapitel zwei aufgeführten Herausforderungen ermöglichen.

Das Recht auf Arbeit gemäss Art. 23 EMRK ist Grundlage für ein erfülltes Leben in unserer Gesellschaft. Arbeit beinhaltet eine soziale sowie integrierende Funktion und sichert Lebensunterhalt. Arbeit stiftet Sinn und Identität und ist somit ein wesentliches Element des Selbstwertgefühls jeder Jugendlichen und jedes Jugendlichen. Das Recht auf Arbeit beinhaltet das Recht auf freie Berufswahl, auf gerechte und befriedigende Arbeitsbedingungen sowie auf Schutz vor Arbeitslosigkeit.

Insbesondere für Jugendliche mit psychischen oder anderen Beeinträchtigungen wird eine rechtliche Grundlage für Unterstützungsangebote beim Übergang I mit der nächsten IV-Revision geplant. Die Erhebungen der IV-Revision 5 und 6a zeigte, dass der Übergang I für Jugendliche mit psychischen oder anderen Beeinträchtigungen ein grosses Problem darstellt (Bundesamt für Sozialversicherungen BSV, 2015). Das BSV empfiehlt deshalb, den Übergang I gezielt durch bewährte Instrumente wie Früherfassung und die sozialberufliche Integration zu unterstützen (ebd.). Dabei sieht die IV eine Mitfinanzierung kantonaler Brückenangebote zur Vorbereitung auf die erste Berufsausbildung sowie des kantonalen CMB vor (ebd.).

3.3 Berufsethisch

Wie bereits beschrieben, orientiert sich die Soziale Arbeit an den Prinzipien der Menschenwürde und der Menschenrechte. Im Fachdiskurs bezüglich der Aufgaben- und Rollenklärung Sozialer Arbeit zeigt sich weitgehend eine übereinstimmende Orientierung an den Werten sozialer Gerechtigkeit. Unterschiedliche Autorinnen und Autoren verwenden in ihren Definitionen solche Werte. Staub-Bernasconi (2007) versteht Soziale Arbeit als «Menschenrechtsprofession». Der Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz verpflichtet die Profession grundlegend der Realisierung von «sozialer Gerechtigkeit» (AvenirSocial, 2010b). Darüber hinaus verweist Florian Baier (2011a) auf den aktuell diskutierten Capability-Approach, welcher Soziale Arbeit in Bezug auf «gerechtigkeitstheoretische Überlegungen als Beitrag zur Entwicklung von Handlungsbefähigungen und Verwirklichungschancen» beschreibt (S. 18 ff.). Im Zentrum der berufsethischen Betrachtungsweise und der Legitimation von Handlungen stehen somit Überlegungen zu Gerechtigkeit in Bezug auf Werte und Normen.

Baier (2011b) erwähnt, dass die Orientierung an sozialer Gerechtigkeit die Gelegenheit bietet, eine bestimmte Ausgangssituation in einem fachlichen Horizont zu reflektieren, um darauf aufbauend Zuständigkeiten zu klären und Angebote zu entwickeln, die auf ein Mehr an Gerechtigkeit bzw. die Beseitigung von Ungerechtigkeit hinauslaufen (S. 87). Die Frage, die sich

daraus ergibt, ist, was soziale Gerechtigkeit in gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontexten überhaupt sein kann und wie gerechte Lösungen gefunden werden können (ebd.).

Konzepte, die mit Begriffen wie Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit, Gender Mainstreaming oder Capability-Approach gefasst werden, sind nur einige Ansätze, die trotz unterschiedlicher Konkretisierungen das Ziel verfolgen, einen verstärkten Beitrag zur Realisierung von Gerechtigkeit zu leisten (vgl. Baier, 2011b). Für schulische sowie soziale Kontexte wird in diesem Zusammenhang auch zunehmend der Begriff «Equity» verwendet. Baier (2011c) beschreibt den Begriff als mehrdimensionales Konzept, das sich nicht einzig auf eine bestimmte Personengruppe oder Thematik wie z.B. Mädchen/Jungen, Menschen mit Migrationshintergrund oder Menschen mit einer Behinderung konzentriert, sondern unterschiedliche Bereiche und deren komplexe Beziehungen untereinander versucht im Kontext sozialer Gerechtigkeit zu analysieren, um dadurch eine verbesserte Realisierung von Gerechtigkeit zu entwickeln (S. 147–148).

Ein weiteres wichtiges Instrument für die Praxis stellt der Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz (BK) dar, welcher mit seinen ethischen Richtlinien die Basis für das moralische berufliche Handeln legt. Der Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz (BK) orientiert sich an den internationalen ethischen Prinzipien für die Soziale Arbeit des IFSA/IASSW, den internationalen Übereinkommen der UNO (z.B. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Pakt I & Pakt II, Übereinkommen über die Rechte des Kindes), den internationalen Übereinkommen des Europarats und stimmt mit der Schweizerischen Bundesverfassung überein (AvenirSocial, 2010b, S. 5). Wichtige Grundsätze sind gemäss Art. 8 BK Gleichbehandlung, Selbstbestimmung, Partizipation, Integration sowie Ermächtigung. Im Bereich der sozialen Gerechtigkeit sind die zentralen Punkte laut Art. 9 BK das Zurückweisen von Diskriminierung, die Anerkennung von Verschiedenheiten, eine gerechte Verteilung von Ressourcen, die Aufdeckung von ungerechten Praktiken sowie das Einlösen von Solidarität. Diese aufgeführten Grundsätze dienen als Leitlinien und somit als Grundlagen für die Reflexion im Umgang mit Ungerechtigkeiten. Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien stehen, wie in Kapitel zwei und drei beschrieben sowie erklärt, vor besonderen Herausforderungen oder sogar Barrieren in Bezug auf den Übergang I. Insbesondere kam zum Vorschein, dass familiäre Faktoren wie fehlende oder geringe Unterstützung der Eltern, ökonomische Hürden wie die Intellektualisierung und das raue Klima im Arbeitsmarkt, aber auch individuelle Faktoren wie die Bewältigung von jugendtypischen Entwicklungsaufgaben entscheidende Ingredienzen beim Übergang I sein können. Dies gilt es, u.a. aus einer berufsethischen Sicht zu reflektieren und dadurch den Unterstützungsbedarf abzuleiten. Matthias Drilling (2004) schreibt, dass Jugendhilfe in der Verpflichtung steht, Eltern in ihrem

Erziehungsauftrag zu unterstützen, Kindern und Jugendlichen das Hineinwachsen in die Gesellschaft zu erleichtern und allgemein dazu beizutragen, Jugendliche und ihre Familien bei der Lebensbewältigung zu unterstützen und förderliche Bedingungen dafür zu schaffen (S. 10). Diese berufsethische Verpflichtung kann auf die Rolle und Aufgabe der Schulsozialarbeit adaptiert werden.

3.4 Erkenntnisse

Kapitel drei befasste sich mit der Perspektive der Sozialen Arbeit auf den Übergang I. Aus einer gegenstandstheoretischen Sicht kann zusammenfassend festgestellt werden, dass aufgrund von Machtproblematiken, problematischen Austauschbeziehungen sowie Ausstattungsproblemen und die dadurch verminderte oder behinderte Erfüllung von biopsychosozialen Bedürfnissen Spannungen beim Individuum oder zwischen Individuum und Gesellschaft entstehen können. Die dadurch entstehenden sozialen Probleme begründen aus gegenstandstheoretischer Sicht die Begleitung des Übergangs von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung als Gegenstand Sozialer Arbeit. Als Legitimation dieser Eingriffe können rechtliche Grundlagen wie das Recht auf Nicht-Diskriminierung, das Recht auf Gleichbehandlung, das Recht auf Beteiligung sowie das Recht auf Arbeit beigezogen werden. Im Zentrum dieser Überlegungen stehen ein erfülltes Leben in der Gesellschaft, Integration sowie die Existenzsicherung. Aus Sicht der Sozialen Arbeit ist Arbeit sinn- und identitätsstiftend und somit wichtiges Element des Selbstwertgefühls Jugendlicher.

Aus berufsethischer Perspektive ist die Orientierung an der sozialen Gerechtigkeit und dem Ausgleichen von Ungleichheiten in der Gesellschaft zentral. Als Menschenrechtsprofession ist Soziale Arbeit verpflichtet, die Thematik reflektiert zu analysieren, um darauf aufbauend Handlungsansätze zu entwickeln. Als Grundlage für die Herstellung von Chancengerechtigkeit in Bezug auf den Übergang I eignet sich der Equity-Begriff, welcher sich auf die Wirkmechanismen verschiedener Ungleichheiten und deren Beziehungen zu einander konzentriert.

Professionelle der Sozialen Arbeit können ihren Beitrag leisten, indem sie niederschwellige Angebote schaffen, welche soziale Ungleichheitsverhältnisse ausgleichen, damit der Übergang von der Schule in die Berufsbildung als Voraussetzung für eine gerechte und befriedigende Erwerbstätigkeit und damit eine eigenständige und selbstgesteuerte Lebensführung gelingen kann. Veränderungen auf bildungspolitischer Ebene verkörpern jedoch eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Für die Schulsozialarbeit setzt dies Sensibilität sowie Kenntnisse hinsichtlich der Lebenslage und Lebensumstände von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien

voraus. Zentral erscheint, diese im Kontext sozialer Gerechtigkeit zu reflektieren und systematisch weiterzuentwickeln.

4 Handlungsperspektiven für die Schulsozialarbeit

Nachdem die Herausforderungen Jugendlicher aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang I beschrieben, erklärt und aus der Sicht der Sozialen Arbeit bewertet wurden, untersucht das folgende Kapitel die Fragestellung: «Welche Handlungsperspektiven bestehen und wo kann die Schulsozialarbeit einsetzen?» Einleitend wird die Funktion und Rolle der Schulsozialarbeit dargestellt. Nachfolgend werden verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten aufgezeigt, verortet und bewertet.

4.1 Funktionen der Schulsozialarbeit

Laut Ziegele (2014) finden sich die Funktionen der Schulsozialarbeit in den Bereichen Prävention, Früherkennung sowie Behandlung von (bio-)psychosozialen Problemen (S.38). Diese richten sich sowohl an einzelne Personen «Verhalten», als auch an deren soziale Systeme «Verhältnis» (ebd.). Diese Funktionen werden folgend genauer erläutert.

4.1.1 Prävention

Hafen (2013) erläutert, dass die Prävention mit noch nicht bestehenden Problemen zu tun hat (S. 83 ff.). Vielmehr formuliert die Prävention Massnahmen für die Zukunft, indem mögliche Einflussfaktoren (z.B. soziale Benachteiligung), welche das Entstehen des zu verhindernden Problems (z.B. Ausbildungslosigkeit) begünstigen könnten, bestimmt werden (ebd.). Die Wahrscheinlichkeit, dass das Problem in Zukunft auftritt, wird reduziert, indem Belastungsfaktoren reduziert und Schutzfaktoren gestärkt werden (ebd.). Bei der Prävention geht es demnach stets um die Stärkung der Schutzfaktoren sowie um die Minderung der Belastungsfaktoren. Wie bereits erwähnt, haben Häfeli und Schellenberger (2009) aus unterschiedlichen Studien 50 Erfolgsfaktoren (Schutzfaktoren) in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen ausgearbeitet. Zu nennen sind beispielsweise eine stabile emotionale Beziehung zu den Eltern, ein autonomieanregender Erziehungsstil, eine soziale Unterstützung ausserhalb der Familie wie in der Schule, der Freizeit und dem Lehrbetrieb, kognitive Fähigkeiten, niederschwelliger Zugang zu Coaching und Beratung, Koordination und klare Rollenteilung in der Schule und bei Beratungsangeboten sowie gute berufliche Netzwerke und Regelung der Zuständigkeiten (siehe B Anhang).

Hafen (2013) unterscheidet zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention (S. 161–162). Die Verhaltensprävention bezieht sich laut Hafen 2013 auf präventive Massnahmen, welche auf

die Verhinderung von (unerwünschtem) Verhalten (z.B. Gewalt) der Individuen zielt (S. 161–162). Verhältnisprävention hingegen bezieht sich auf strukturelle Aspekte, denen ein Einfluss auf das Auftreten beziehungsweise Nicht-Auftreten eines Problems zugeschrieben wird (ebd.). Verhältnisprävention umfasst demzufolge alle präventiven Massnahmen, die versuchen, relevante Einflussfaktoren in sozialen Systemen und ihrer physikalisch-materiellen Umwelt (z.B. Pausenhof) zu verändern (ebd.). Zentrale verhaltens- bzw. verhältnisbezogene Schutzfaktoren sind nach Franz Petermann, Gert Jugert, Uwe Tänzer und Dorothe Verbeek (2012; zit. in Ziegele, 2014):

(...) stabile emotionale Beziehungen und die soziale Unterstützung ausserhalb der Familie, ein positives sozialemotionales und normorientiertes Erziehungsklima, Vorbilder für konstruktive Problembewältigung und dosierte soziale Verantwortlichkeiten, kognitive Fähigkeiten und Erfahrung von Selbstwirksamkeit, ein aktiver Bewältigungsstil bei Belastungen und das Erleben von Sinnhaftigkeit bzw. Kohärenz im eigenen Leben. (S. 39–40)

In der Literatur werden drei Arten von Prävention unterschieden: Primärprävention, Sekundärprävention, Tertiärprävention (vgl. Gerald Caplan, 1964). Hafen (2013) merkt an, dass die Primärprävention einsetzt, bevor ein Problem entstanden ist und versucht, Risikoverhalten zu verhindern (S. 103–106). Die Sekundärprävention zielt auf die Beseitigung von Belastungsfaktoren und die Förderung von Schutzfaktoren und will beobachtete Risiken möglichst früh entdecken (ebd.). Die Tertiärprävention umfasst alle behandelnden Massnahmen, die versuchen, ein Folgeproblem eines bestehenden Problems zu verhindern (ebd.).

In der Literatur wird häufig zwischen universeller, selektiver und indizierter Prävention unterschieden. Universelle Prävention möchte gemäss Hafen (2013) alle Personen einer Bevölkerungsgruppe erreichen (S. 108 ff.). Selektive Prävention richtet sich an Teilgruppen, die aufgrund biologischer, psychischer oder sozialer Faktoren einer erhöhten Gefährdung für spätere negative Folgen ausgesetzt sind (z.B. Kinder von sozial benachteiligten, bildungsfernen Eltern) (ebd.). Indizierte Prävention richtet sich an Individuen, bei denen bereits problematisches Verhalten zu beobachten ist (z.B. Suchtverhalten) (ebd.). Ziegele (2014) erläutert, dass die Professionellen der Schulsozialarbeit bei der Prävention hauptsächlich in einem interdisziplinären beziehungsweise transdisziplinären Schulalltag mitwirken (S. 40).

4.1.2 Früherkennung

Hafen (2013) erwähnt, dass im Gegensatz zur Prävention und Behandlung die Früherkennung als spezifische Form von Diagnose steht (S. 93). Damit die Erfolgswahrscheinlichkeit einer entsprechenden Behandlung erhöht werden kann, hat die Früherkennung zum Ziel,

symptomatische Anzeichen eines Problems möglichst früh zu entdecken (ebd.). Insbesondere die selektive sowie die indizierte Prävention sind im Sinn von Früherkennung und Frühintervention zu gewichten. Je früher Betroffene sowie ihr Umfeld Schwierigkeiten erkennen (z.B. unzureichende Unterstützung durch die Eltern) und Hilfe erhalten, umso geringer die Folgen (z.B. Ausbildungslosigkeit, Arbeitslosigkeit).

Gemäss Ziegele (2014) hat Früherkennung die Funktion, Beobachtungen in einem sozialen System durch Fachpersonen der Schule systematisch zu organisieren und erläutert, dass die Schulsozialarbeit hinsichtlich der Früherkennung eine zentrale unterstützende Rolle einnehmen kann, indem sie Austauschprozesse über die gemachten Beobachtungen sowie allfälligen Interventionen beratend moderiert bzw. behandelnde Frühinterventionen übernimmt oder triagiert (S. 38–43). Die Schulsozialarbeit steht somit nicht in direktem Kontakt zu den Anspruchsgruppen der Schule (Schülerinnen und Schüler, Erziehungsberechtigte sowie weitere relevante Personen) (ebd.). Vielmehr reflektiert sie beobachtende Anzeichen in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen (ebd.). Baier (2011) fügt an, dass sich Schulsozialarbeit in Früherkennungsnetzwerke zwar aktiv einbinden lässt, jedoch dadurch ihren Dienstleistungscharakter verliert, da sie in Aufgaben der Beobachtung, Kontrolle und gegebenenfalls Sozialdisziplinierung involviert wird, die in der Regel nicht von Kindern und Jugendlichen explizit nachgefragt wurden (S. 75–76). So erfordert die Schulsozialarbeit als freiwillige Dienstleistung ein Umdenken, indem nicht die Netzwerke der Erwachsenen als optimale Früherkenner, sondern die Kinder und Jugendlichen als Expertinnen und Experten für ihre Lebenswelten und -probleme ernst zu nehmen sind (ebd.). Kinder und Jugendliche sollten darüber hinaus für mögliche Gefahren und Herausforderungen im Leben so sensibilisiert werden, dass sie erkennen können, was gut für sie ist und was nicht (ebd.). Demzufolge ist Schulsozialarbeit als Förderung von Lebenskompetenz sowie als niederschwellige Hilfe zu konzipieren, die von Kindern und Jugendlichen bei Bedarf nachgefragt werden kann, bevor durch Beobachtungen von Erwachsenen Unterstützungsbedarf erkannt wird (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass es im Bereich der Früherkennung einerseits einer verstärkten Kooperation zwischen Lehrpersonen, Schulsozialarbeitenden sowie Eltern, andererseits einer Sensibilisierung der Jugendlichen auf mögliche Gefahren und Herausforderungen im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe bedarf. Nur durch gemeinsames Handeln können Probleme frühzeitig erkannt werden.

4.1.3 Behandlung

Ziegele (2014) weist darauf hin, dass in der Schulsozialarbeit hauptsächlich Begriffe wie Beratung oder Intervention anstelle von Behandlung verwendet werden (S. 38). Funktional gesehen ist aber der Begriff der Intervention zu ungenau und Beratung ist als Methode und nicht als Funktion einzuordnen (ebd.). Im Gegensatz zur Prävention hat laut Hafen (2013) die Behandlung mit bestehenden Problemen zu tun (S. 83–88). Die Massnahme setzt dann ein, wenn ein Problem (z.B. Ausbildungslosigkeit) bereits aufgetreten ist und hat zum Ziel, Symptome des Problems zu beseitigen sowie die Ursachen für das Problem (z.B. tiefes Bildungsniveau der Eltern) anzugehen (ebd.). Die Behandlung kann auch darauf ausgerichtet sein, Verschlimmerung des Problems zu verhindern oder Folgeproblemen (z.B. Arbeitslosigkeit) zuvorzukommen, wenn sich ein Problem nicht einfach beseitigen lässt (ebd.). Prävention und Behandlung sind als Kontinuum zu verstehen. Jede Behandlung beinhaltet präventive und jede Prävention behandelnde Aspekte (vgl. Ziegele, 2014, S. 38 ff.; Hafen, 2013, S. 83–88). Die Schulsozialarbeit bewegt sich demzufolge in diesem Kontinuum.

Laut Ziegele (2014) nehmen Professionelle der Sozialen Arbeit in der Schule bei der Behandlung von (bio-)psychosozialen Problemen eine zentrale Rolle ein (S. 44). Für eine allfällige Triage bzw. Kooperation stehen sie dabei in direktem Kontakt mit ihren Anspruchsgruppen (Schülerinnen und Schüler, Erziehungsberechtigte sowie weitere Personen), mit der Schulleitung, den Lehrpersonen sowie den schulischen und schulnahen Diensten. Bei den behandelnden Massnahmen sollten sich Professionelle der Sozialen Arbeit in der Schule der Wechselbeziehung zwischen problemhaftem Verhalten sowie vorliegenden Verhältnissen bewusst sein (ebd.).

Form der Behandlung am Beispiel Ausbildungslosigkeit

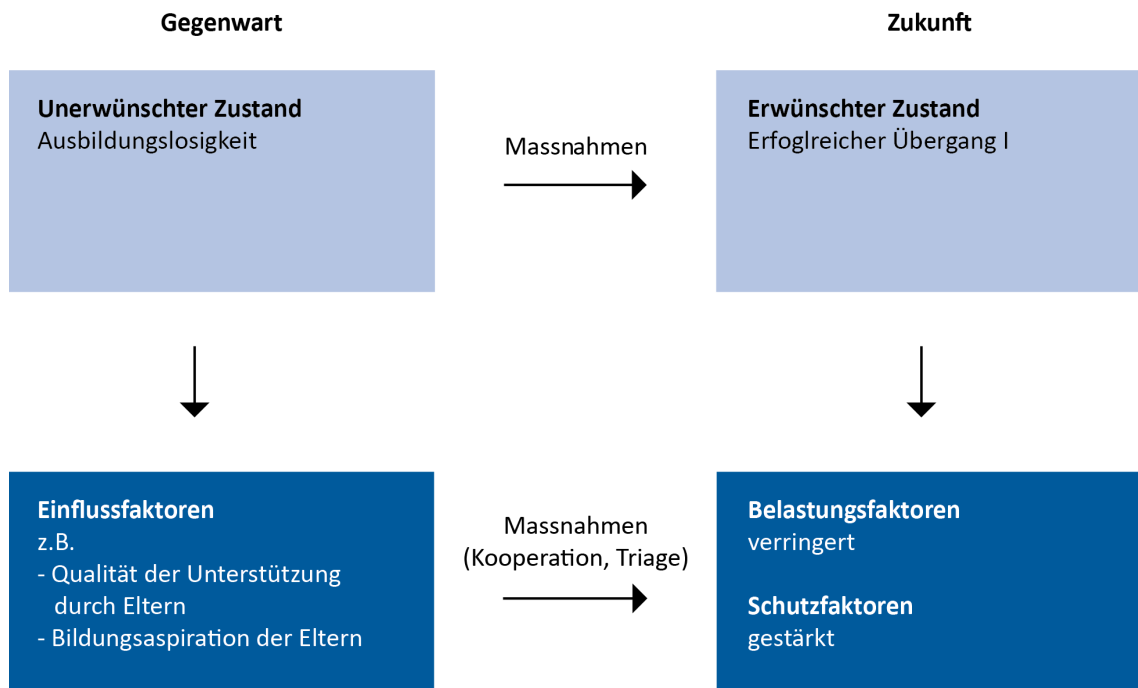


Abbildung 6: Die Form der Behandlung am Beispiel «Ausbildungslosigkeit» (Quelle: eigene Darstellung auf der Basis von Hafen, 2013, S. 87)

4.2 Übersicht bestehender Unterstützungsmassnahmen

Im Schweizer Schulsystem bestehen unterschiedliche institutionalisierte Unterstützungsangebote auf kantonaler Ebene, welche Jugendliche beim Übergang von der Schule in die Berufsbildung unterstützen. Diese umfassen den schulischen Berufswahlunterricht, die Berufsberatung (BIZ, individuelle Beratungsangebote und Angebote in Schulen) sowie die Neugestaltung des 9. Schuljahres. Überdies gibt es das CMB, welches versucht, gefährdete Jugendliche frühzeitig zu erfassen und durch Beratungen sowie Interventionen bis zu einem Abschluss auf Sekundarstufe II zu begleiten (Neuenschwander & Schaffner 2010, S. 5). Darüber hinaus existieren unterschiedliche Ansätze und Konzepte wie Mentoring und Coaching, Positive-Peer-Culture (PPC) sowie Zusammenarbeit mit Eltern. Diese Ansätze werden folgend genauer erläutert, weil sich insbesondere in diesen Bereichen für die Schulsozialarbeit Handlungsperspektiven eröffnen.

Einen Überblick über ausserschulische Unterstützungsangebote, welche auf der Sekundarstufe I ansetzen oder eine mögliche Anschlusslösung darstellen, zeigen Neuenschwander und Schaffner (2010) (siehe A Anhang). Diese schulexternen Angebote können aufgrund der Ver-

netzung durch die Schulsozialarbeit von Bedeutung sein. Die Interventionsmethoden lassen sich inhaltlich in sieben Teilbereiche des Berufswahlprozesses gliedern: (1) administrative Ebene (z.B. Initiative zur Schaffung von neuen Lehrstellen), (2) Informationsvermittlung, (3) Förderung von Fähigkeiten und Kompetenzen, (4) Hilfe bei der Lehrstellensuche, (5) Förderung praktischer Erfahrungen (z.B. das Üben von Vorstellungsgesprächen), (6) individuelle Betreuung und Begleitung, (7) Verbesserung der allgemeinen Lebenssituation zur Förderung individueller Ressourcen. Laut Neuenschwander und Schaffner (2010) stammen von den 46 Projekten 42 Massnahmen aus der Schweiz und vier aus Deutschland (S. 20). Es gilt anzumerken, dass nicht alle Angebote spezifisch auf sozial benachteiligte Jugendliche ausgerichtet sind, sondern sich in ihren Zielgruppen unterscheiden. Die Übersicht lässt zwar gemäss Neuenschwander und Schaffner (2010) erkennen, dass in der Schweiz vielfältige Programme und Interventionen existieren, jedoch bezüglich Qualität aufgrund mangelnder wissenschaftlicher Überprüfung Ungewissheit besteht (S. 20). Lediglich sieben der aufgeführten Projekte wurden evaluiert (ebd.).

Die aufgeführten Projekte setzen gemäss Neuenschwander und Schaffner (2010) auf der Sekundarstufe I an (S. 21). Wenn Jugendliche keinen geeigneten Ausbildungsplatz gefunden haben, gibt es eine Reihe von weiteren Anschlusslösungen. Diese umfassen unterschiedliche Brückenangebote sowie 10. Schuljahre (ebd.). Überdies gibt es verschiedene Angebote wie beispielsweise FuturX (LU), Dreipunkt (LU), HEKS KICK (BE), Berufseinstiegsjahr (ZH), Job Factory (BS), Check-in-Aprentas (BS), Berufsintegrationsprogramm (AG), etc. Diese Projekte setzen anschliessend an die obligatorische Schule an und liegen deshalb ausserhalb des Auftrages der Schulsozialarbeit, welcher mit dem letzten Schultag erlischt. Werden Jugendliche während dieser Phase begleitet, scheint die Weitergabe und Koordination durch die involvierten Dienste zentral. Dies wird teilweise durch das CMB abgedeckt, jedoch in den Kantonen unterschiedlich gehandhabt. Auch Neuenschwander und Schaffner (2010) heben hervor, dass es an dieser Schnittstelle an Koordination mangelt (S. 6). Darüber hinaus ist die Wirksamkeit aufgrund der vielen differenzierten Angebote nur schwer überprüfbar (ebd.).

4.2.1 Akteurinnen und Akteure

Wie bereits beschrieben wird der Berufswahlprozess von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren beeinflusst. Zu nennen sind u.a. die Jugendlichen selber, die Lehrpersonen sowie die Eltern (vgl. Kapitel 2.1.4).

Laut Neuenschwander und Schaffner (2010) kommt einer gezielten Kooperation zwischen Schulen und Lehrpersonen mit Betrieben, Eltern sowie Berufsberatung eine besondere Bedeu-

tung zu (S. 65). Kooperationspartner wie die Schulsozialarbeit sowie das CMB werden zwar von den Schulen als wichtige Unterstützung wahrgenommen, übernehmen jedoch keine zentrale Rolle im Berufswahlprozess, sondern sind für Jugendliche zuständig, deren Probleme weit über reguläre Herausforderungen im Berufswahlprozess hinausgehen (ebd.). In einzelnen Schulen übernimmt die Schulsozialarbeit Aufgaben wie z.B. Bewerbungstrainings oder die Triage an das CMB (ebd.). Die Untersuchungen von Neuenschwander und Schaffner (2010) zeigen, dass sich Lehrpersonen teilweise eine bessere Kooperation mit den Eltern wünschen und eine verbindliche Verpflichtung der Eltern zur Mitarbeit im Berufswahlprozess in Erwägung ziehen (S. 68). Überdies zeigt die Studie, dass Lehrpersonen sich einen besseren Austausch mit den Betrieben wünschen, damit ein gegenseitiges Verständnis über die Anforderungen seitens der Schule sowie der Wirtschaft besteht (ebd.)

Neuenschwander und Schaffner (2010) zeigen in ihrer Studie, dass die Schülerinnen und Schüler im Berufswahlprozess am meisten von den Eltern unterstützt werden beziehungsweise die Unterstützung der Eltern am meisten wahrnehmen (S. 37). Die Studie verdeutlicht darüber hinaus, dass Jugendliche aus der Risikogruppe⁶ signifikant weniger Unterstützung von ihren Eltern erhalten, als Jugendliche ohne Risiko (ebd.). Auch bei der Risikogruppe ist jedoch die Hilfe durch die Eltern grösser als die Hilfe durch die Lehrpersonen (ebd.). Neben den Lehrpersonen sind gemäss Abbildung 7 Freunde oder sogenannten Peers wichtige Bezugspersonen (siehe Abbildung 7).

⁶ In der Studie wurden Risikogruppen auf Basis des sozioökonomischen Status (ISEI-Wert) und der Anzahl negativer Lebensereignisse gebildet. Die Jugendlichen wurden der Gruppe mit wenigen Ressourcen zugeteilt, sofern der ISEI-Wert unter dem Median oder die Anzahl Lebensereignisse über dem Median lagen (Neuenschwander & Schaffner, 2010, S.27).

Unterstützung durch soziales Umfeld

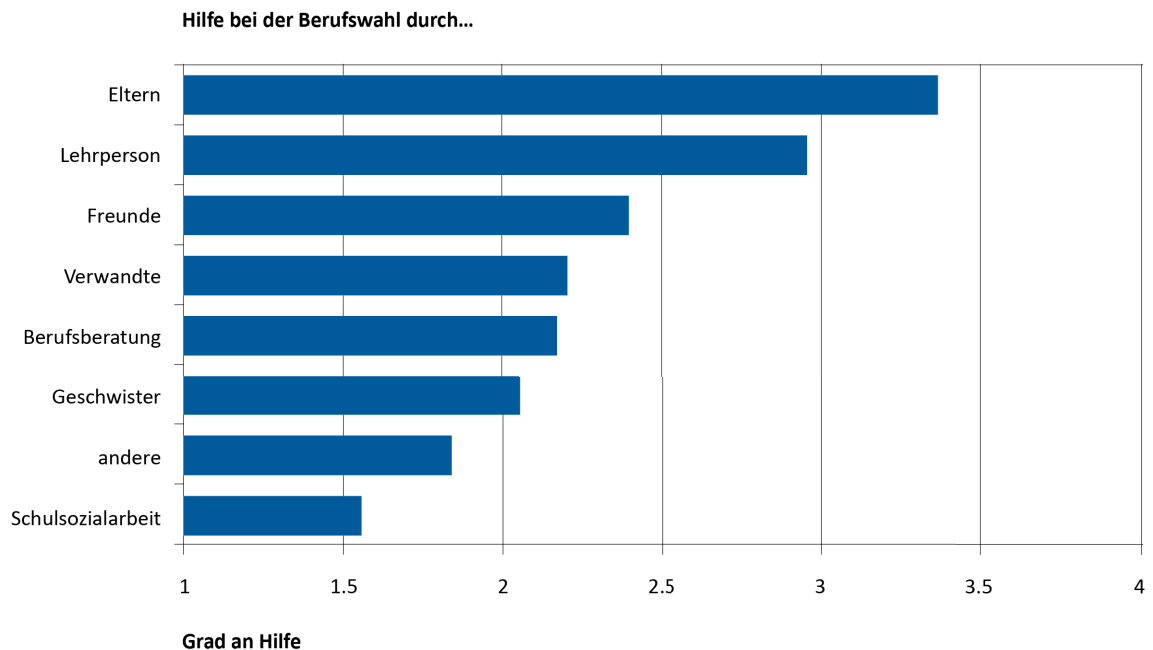


Abbildung 7: Unterstützung durch soziales Umfeld (Quelle: leicht modifiziert nach Neuenschwander & Schaffner, 2010, S. 38)

Neuenschwander und Schaffner (2010) erläutern, dass die Ergebnisse einer weiterführenden Korrelationsanalyse zeigen, dass Jugendliche die Unterstützung der Eltern je grösser wahrnehmen, desto besser die Beziehung zu den Eltern ist (S. 37). Dieser Zusammenhang zeigt sich laut Neuenschwander und Schaffner (2010) bei den Lehrpersonen noch stärker (S. 82). Gespräche zwischen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern wurden als hilfreicher bewertet, wenn die Beziehung zur Lehrperson besser war (ebd.). Neuenschwander und Schaffner (2010) zeigen, dass sich Jugendliche bei Problemen am wenigsten an die Schulsozialarbeit wenden (S. 38). Ein möglicher Grund dafür kann sein, dass die Schulsozialarbeit nicht den Auftrag hat, den Berufswahlprozess von Jugendlichen zu unterstützen, jedoch in einzelnen Schulen daran beteiligt ist (ebd.). Dies verdeutlicht auch die Untersuchung der vorliegenden Arbeit. Die Bildungsdirektion Kanton Zürich (2009) schreibt in ihrer Empfehlung zur Zusammenarbeit zwischen Berufsberatung, Sekundarschule und Schulsozialarbeit: «Schülerinnen und Schüler mit wenig Unterstützung durch das familiäre Umfeld und/oder mit mangelnden Selbst- und Sozialkompetenzen können in Absprache mit allen Beteiligten zusätzlich durch die Schulsozialarbeit unterstützt werden» (S. 1).

4.2.2 Individuumszentrierte Ansätze

Nachfolgend werden konkrete Ansätze zur gezielten Unterstützung der Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang I aufgezeigt (siehe Tabelle 2). Die bestehenden Ansätze werden in der vorliegenden Arbeit zur besseren Übersicht und Auswertung in individuumszentrierte und umfeldzentrierte Ansätze gegliedert.

Ansätze zur Unterstützung Jugendlicher aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang I sowie deren Umfeld

Individuumszentrierte Ansätze	<ul style="list-style-type: none"> • Positive-Peer-Culture • Mentoring • Coaching von Jugendlichen
Umfeldzentrierte Ansätze	<ul style="list-style-type: none"> • Elternarbeit bzw. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern (Elterncafé, Projektarbeit, Elternbildung, Elternberatung/Elterncoaching) • Coaching von Lehrpersonen und Lehrbetrieben

Tabelle 2: Ansätze zur Unterstützung der Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang I (Quelle: eigene Darstellung)

Ansätze, welche das Individuum mit seinen Fähigkeiten und Kompetenzen ins Zentrum stellen, sind z.B. der PPC-Ansatz sowie der Mentoring-Ansatz. Mithilfe des Coaching-Ansatzes können sowohl Jugendliche, als auch Personen in deren Umfeld unterstützt werden. Infolgedessen wird dieser Ansatz einerseits dem individuumszentrierten und andererseits dem umfeldzentrierten Ansatz zugeordnet. Der Fokus in der Elternarbeit bzw. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern liegt klar auf der Zusammenarbeit mit den Eltern und wird somit dem umfeldzentrierten Ansatz zugeteilt. Nachfolgend werden die einzelnen Ansätze beschrieben.

Positive-Peer-Culture

Mit der Ablösung von der Herkunftsfamilie wächst der Einfluss der Gleichaltrigen. Sogenannte Peergruppen können die Entwicklung der Jugendlichen sowohl positiv, als auch negativ beeinflussen. So können Peerbeziehungen die Ursache von deviantem Verhalten oder Schulproblemen sein, aber auch eine unterstützende Funktion in Stresssituationen, wie z.B. die Berufswahl

einnehmen. In sogenannten «positiven Peerkulturen» können sich Jugendliche gegenseitig in der Lösung ihrer Probleme unterstützen (Günther Opp & Jana Teichmann, 2008a, S. 15-29).

Der PPC stammt ursprünglich aus den USA. Das im Jahre 1974 erschienene Buch «Positive Peer Culture» von Harry Vorrath und Larry Brendtro war gemäss Krappmann (2006) fundamental für dieses Konzept (S. 202). Gemäss Opp (2006b) basiert das Konzept ursprünglich auf der Methode «Guided Group Intervention» und ist geprägt durch Erfahrungen aus dem Strafvollzug im Zweiten Weltkrieg (S. 81). Als Sozialarbeiter war Vorrath an der Arbeit mit delinquenten Jugendlichen beteiligt (ebd.). Gemeinsam mit seinem Kollegen Larry Brendtro entwickelte er die Grundlagen des Positiven-Peergruppen-Konzeptes (ebd.). Grundgedanke war dabei, Menschen dazu zu befähigen, «ihren Peers in einer fürsorglichen und respektvollen Art zu helfen und sich dadurch selbst zu stärken» (ebd.).

Gemäss Opp (2006a) ist PPC ein pädagogisches Arbeitskonzept, das in der Praxis relativ flexibel gehandhabt werden kann (S. 67). Ziel des Ansatzes ist es, durch soziale Unterstützung sowie soziale Einbindung, Personen zu befähigen, verschiedenste Entwicklungsaufgaben zu lösen (S. 63). Teichmann und Opp (2008b) verdeutlichen die Bedeutung der Gleichrangigkeit und Ebenbürtigkeit der Beteiligten sowie die systemische Orientierung an den Stärken Einzelner in diesem Konzept (S. 177–178). Die Beteiligten sollen als «Experten in eigener Sache» betrachtet werden, da die Probleme aus den jeweiligen Lebensbereichen der Beteiligten hervorgehen (ebd.). Opp (2006a) erläutert, dass Peergruppen eine immer wesentlichere Funktion im Sinne der Orientierung an handlungsleitenden Werten und der Entfaltung emotionaler Kompetenzen für die Identitätsentwicklung der Jugendlichen in der Adoleszenz übernehmen (S. 51–52). Gründe für die zunehmende Bedeutung der Peergruppe sieht der Autor in gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen, welche den Jugendlichen weitreichende Entscheidungsmöglichkeiten einräumen (ebd.).

Durch Peergruppen werden familiäre Erfahrungen erweitert sowie ergänzt (ebd.). Die Gruppen von Gleichaltrigen haben somit einen direkten Einfluss auf die Berufswahl. Laut Opp (2006a) können bedrängende Themen wie beispielsweise der Übergang von der Schule in die Berufsbildung mit anderen Jugendlichen, die eigene Erfahrungen mitbringen, neu konstruiert und ausgehandelt werden (S. 63). Überdies können sich Jugendliche in der Gruppe gegenseitig emotional unterstützen (ebd.). Peerkultur kann insofern positiv wirken, indem soziale Unterstützung sowie soziale Einbindung die individuelle Entwicklung zu einer verantwortungsbewussten Autonomie unterstützen (ebd.).

Laut Häfeli und Schellenberger (2009) lernen Jugendliche in freiwilligen Gruppen- und Einzelgesprächen ausserhalb des Schulzimmers ihre Anliegen und Probleme zu formulieren sowie eigene realistische Ziele zu setzen (S. 76). Bucher und Bolliger-Salzmann (2004) zeigen, dass durch das Programm das Selbstvertrauen der Jugendlichen gestärkt wird und sich positiv auf zukünftige Zielsetzungen auswirkt (zit. in Häfeli & Schellenberger, 2009, S. 76). Gemäss Opp und Teichmann (2008a) agieren Professionelle aus dem Hintergrund und schaffen lediglich Rahmenbedingungen oder eine Kultur, die es den Jugendlichen ermöglichen, Lösungen für ihre Probleme in eigener Verantwortung zu entwickeln (S. 16).

Dieser Ansatz wird in einigen Ländern in Europa bereits umgesetzt, hingegen gibt es in der Schweiz erst wenige auf dem PPC-Ansatz gegründete Programme. Auf dem PPC-Ansatz gegründetes Projekt in der Deutschschweiz ist beispielsweise das Projekt «Du seisch wo düre (DSWD)». Das Projekt «Du seisch wo düre (DSWD)» begleitet Jugendliche im Vorbereitungsprozess für den Übergang Schule Berufsbildung.

Mentoring und Coaching

Laut Lederberger (2006) wirkt Mentoring sowohl auf der individuellen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene (S. 14). Auf der individuellen Ebene unterstützt eine Mentorin oder ein Mentor Menschen, die sich in einer unsicheren Übergangssituation befinden. Hingegen hat ein Mentoring-Programm auf der gesellschaftlichen Ebene die Aufgabe, soziale Ausgrenzungsmechanismen zu verhindern (ebd.).

Gemäss Regula Ettlin, Beatrice Lederberger, Sylvia Trächslin und Ruth Wolfensberger (2006) liegt der Fokus beim Mentoring in der Berufsbildung auf der Begleitung der Jugendlichen auf Lehrstellensuche oder in der beruflichen Grundbildung auf der Begleitung durch Personen mit persönlichen beruflichen Erfahrungen (S. 127). Dabei lernen die Jugendlichen, mit den an sie gestellten Anforderungen zurechtzukommen und werden im Selbstvertrauen gestärkt (ebd.). Eine Mentorin oder ein Mentor zeichnet sich durch Zielorientierung, Hilfe zur Selbsthilfe sowie Stärkung des Selbstvertrauens der Mentees durch Wertschätzung, Vertrauen und Kompetenzerweiterung aus (ebd.). Ettlin et al. (2006) erläutern, dass Mentoring auf die Erhöhung der beruflichen Integration von Jugendlichen zielt (S. 128). Dabei steht der junge Mensch mit seinen Ausbildungszielen, die in Zusammenarbeit mit einer Mentoringperson realisiert werden, im Zentrum (ebd.). Laut Ettlin et al. (2006) ist die persönliche Beziehung zwischen den Mentees und ihren Mentorinnen beziehungsweise Mentoren wesentlich, da das Vertrauen die Selbstsicherheit und demzufolge die eigenständige Handlungsfähigkeit der Jugendlichen fördert (Hilfe zur Selbsthilfe) (S. 129). Überdies werden mit der Mentorin beziehungsweise dem

Mentor Kompetenzen zur Bewältigung konkreter Aufgaben, die die Lehrstellensuche erfordern, erlernt sowie geübt (ebd.). Weiter werden durch die Mentorin beziehungsweise den Mentor vielfältige gesellschaftliche Ressourcen wie Zeit, Lebenserfahrung, Orientierungs- und Handlungswissen, Umgangsformen in der Arbeitswelt, Beziehungen und Netzwerke erschlossen, die im Rahmen des Mentoring den Jugendlichen zugänglich gemacht werden (ebd.). Die Teilnahme durch die Jugendlichen an einem Mentoring-Programm ist gemäss Ettlin et al. (2006) freiwillig (S. 134–135). Laut Neuenschwander und Schaffner (2010) profitieren vor allem Jugendliche, welche in ihrer Herkunftsfamilie die erforderliche Unterstützung nicht erhalten, von diesen Konzepten (S. 20). Die Programme könnten gemäss Häfeli und Schellenberger (2009) in Migrantenkreisen jedoch noch besser genutzt werden (S. 83–84). Gründe für die zurückhaltende Nutzung der Projekte werden zum einen in der Motivation der Jugendlichen und in den bestehenden Aufnahmekriterien wie schulische, sprachliche und soziale Voraussetzungen gesehen. Zum anderen sind die Angebote oft nicht genügend bekannt oder werden aufgrund der «Elternfunktion», welche die Mentorin beziehungsweise der Mentor übernimmt, nicht in allen Kulturen geschätzt (ebd.).

Die Coaching-Praxis ist gemäss Ettlin et al. (2006) auf der Beziehungs- und Handlungsebene mit der Tätigkeit des Mentorings vergleichbar (S. 129–130). Sowohl im Mentoring als auch in der Coaching-Praxis wird auf den Grundlagen und mit den Instrumenten, welche sich auf den personenzentrierten Ansatz von Carl R. Rogers, auf die Erkenntnisse systemischer Theorien sowie auf eine lösungsorientierte Arbeitsweise stützen, operiert (ebd.).

Unterschiedliche Arbeiten (vgl. u.a. Häfeli & Schellenberger, 2009) weisen auf eine hohe Erfolgsquote der Mentoring- sowie Coaching-Programme hin, gemäss Neuenschwander und Schaffner (2010) fehlen jedoch systematische Untersuchungen (S. 69). Ein Beispiel für ein Mentoring-Projekt bildet das von Caritas lancierte Projekt «incluso», welches im Kanton Zürich angeboten wird. «incluso» richtet sich an junge Migrantinnen und Migranten, die bei der Lehrstellensuche wenig oder gar keine Unterstützung haben und sich in einem Brückenangebot befinden. Die betroffenen Jugendlichen werden durch freiwillige Mentorinnen und Mentoren beim Übergang von der Schule in die Berufsbildung unterstützt, indem gemeinsam Bewerbungsunterlagen erarbeitet werden oder Vorstellungsgespräche sowie Telefonate trainiert werden (Caritas, ohne Datum). Weitere Mentoring-Projekte in der Deutschschweiz sind beispielsweise Ithaka (Zürich), Mentoring für spätimmigrierte Jugendliche (Baden), Tandem (St. Gallen), Berufswahlplattform (Solothurn), Junior Mentoring (Aargau), Jobcoaching Brückenbauer (Thurgau).

4.2.3 Umfeldzentrierte Ansätze

Unter dem Begriff «umfeldzentrierte Ansätze» werden in der vorliegenden Arbeit Handlungsansätze in Zusammenarbeit mit Eltern verstanden.

Die bisherige Recherche hat gezeigt, dass die Eltern eine zentrale Rolle im Berufswahlprozess spielen. Zum einen hat der Schulabschluss der Eltern den grössten Einfluss auf den besuchten Schultyp in der Sekundarstufe I, welcher wiederum beim Übergang I bedeutsam ist. Zum anderen ist die familiäre Unterstützung für erfolgreiche Bildungsverläufe zentral. Sozial benachteiligte Eltern sind mit unterschiedlichen Einschränkungen konfrontiert, welche ihnen die Erfüllung verschiedener Aufgaben im Berufswahlprozess ihrer Kinder erschweren (vgl. Kapitel 2). Neuenschwander (2013) verdeutlicht, dass die Erziehungs- und Bildungsbemühungen von sozial benachteiligten Familien gefördert werden müssen, wenn das nationale Bildungsniveau gesteigert und die Chancengleichheit erhöht werden sollen (S. 208). Für sozial benachteiligte Eltern bedarf es Fördermassnahmen, sowie der Anleitung, wie sie ihre Kinder schulisch fördern und auf den Beruf vorbereiten können (ebd.). Damit vorhandene Schwächen ausgeglichen werden können, bedarf es einer engen Kooperation zwischen Eltern und Bildungsträgern (vgl. Neuenschwander & Schaffner, 2010). Vielversprechende Handlungsansätze finden sich diesbezüglich in der Zusammenarbeit mit Eltern.

Zusammenarbeit mit Eltern

Gemäss Mechthild Gomolla, Nadine Rose und Ellen Kollender (2011) finden sich in der Literatur zahlreiche Begriffe, welche sich auf die Zusammenarbeit mit Eltern beziehen (S. 8). Zu nennen sind z.B. «Elternarbeit», «Elternpartizipation», «Elterneinbezug» (ebd.). Hinter diesen Begriffen verbirgt sich eine Vielfalt an unterschiedlichen Strategien, Zielen, Methoden sowie Vorstellungen (ebd.). Im angelsächsischen Sprachraum wird der Einbezug von Eltern insbesondere in schulische Prozesse bereits seit den 1980er Jahren wissenschaftlich untersucht und diskutiert (zit. in Gomolla, Rose & Kollender 2011, S. 8). Hingegen hat laut Gomolla, Rose und Kollender (2011) eine theoretisch und empirisch fundierte Auseinandersetzung mit dem Thema in Deutschland bisher kaum stattgefunden (S. 8). Gemäss eigener Recherche ist davon auszugehen, dass dies auch auf die Schweiz zutrifft. Laut Stork (2011) wird in der Sozialen Arbeit anstelle von «Elternarbeit» von der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern gesprochen (S. 327). Die Namensänderung impliziert einen Neubeginn hinsichtlich Konzept und Programm und bedeutet für die Professionellen eine Herausforderung auf verschiedenen Ebenen (ebd.).

Laut Neuenschwander et al. (2016) existieren nur wenige Angebote, welche die Eltern im Berufswahlprozess ihrer Kinder unterstützen (S. 8). Dazu gehören die Elternbildung, Ansätze des Empowerments sowie Ansätze, welche die soziale Vernetzung der Eltern in der Berufswelt fördern (ebd.). Erstere geben Orientierungshilfe über die Ausbildungsgänge, den Arbeitsmarkt oder den Berufswahlprozess (ebd.). Neuenschwander et al. (2016) weisen darauf hin, dass bisher nur wenige Studien zur Überprüfung der Wirkung von Elternbildung durchgeführt wurden (ebd.). Mit Hilfe des zweiten Ansatzes werden Eltern befähigt, Mitverantwortung im Berufswahlprozess ihrer Kinder zu übernehmen (ebd.). Bei letzteren Ansätzen wird die Vernetzung im Arbeitsmarkt durch andere Eltern, Bezugspersonen sowie lokale Institutionen, Vereine und Organisationen ergänzt. Diese Ansätze dienen gemäss Jutta Goltz (2011) dem Wissens- sowie Erfahrungsaustausch zwischen den betroffenen Eltern und weiteren Schlüsselpersonen (S. 18–24).

Stork (2011) zeigt eine Übersicht von vier zentralen Methoden der Zusammenarbeit mit Eltern, für welche die Schulsozialarbeit in der Regel zuständig ist: 1) *Elterncafé*, 2) *Projektarbeit*, 3) *Elternbildung* sowie 4) *Elternberatung/Elterncoaching* (S. 339–342). 1) Das *Elterncafé* ist eine Möglichkeit, Begegnungen zwischen Eltern, Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden zu schaffen (ebd.). Die Organisation sowie Durchführung dieses Angebots stellt unterschiedliche Herausforderungen dar (ebd.). Um nur einige Beispiele zu nennen: fehlende Zeitressourcen seitens der Lehrpersonen, fehlende Räumlichkeiten, Erreichbarkeit der Eltern, unterschiedliche Milieus (ebd.). 2) Stork (2011) merkt an, dass Eltern in *Projektarbeiten* wie die Gestaltung des Freizeitbereichs sowie Förderangebote für bestimmte Schülerinnen und Schüler aktiv miteinbezogen werden können (S. 340). 3) Stork (2011) erläutert, dass in den letzten Jahren zahlreiche neue Angebote der *Elternbildung* entwickelt und ausprobiert wurden, gegenwärtig jedoch zunehmend niederschwellige, alltagsnähere und nachhaltigere Programme angeboten werden (S. 340–341). Es gibt Gemeinden, die alle Elternbildungsangebote in der Region unter «Elternschule» zusammenfügen und ziehen zunehmend auch die Schulen als Partner mit ein (ebd.). Thematisch werden Themen wie Unterstützung bei den Hausaufgaben sowie informelle Bildungsförderung wie z.B. gemeinsames Kochen oder Freizeitlernen bearbeitet (ebd.). Zentral ist, dass Elternbildungsangebote Neugier und Interesse bei den Eltern erwecken (ebd.). Stigmatisierungen hinsichtlich der Themen sollten vermieden werden (ebd.). 4) Stork (2011) erwähnt, dass die *Elternberatung* insbesondere schulbezogene Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprobleme in den Vordergrund stellt (S. 342). Dabei geht es nicht in erster Linie um Leistungsprobleme und Leistungsdiagnostik, sondern um Konflikte, die am Lebensort Schule auftreten oder zumindest so wahrgenommen werden (ebd.).

Für eine gelingende Zusammenarbeit mit Eltern im Rahmen der Schulsozialarbeit ist laut Stork (2011) ein Verständnis für strukturelle Widersprüche sowie konkrete Konflikte zwischen Schule und Elternhaus unverzichtbar (S. 332). Folgende Haltungen sind gemäss Stork (2011) für eine vertrauensvolle und offene Zusammenarbeit von zentraler Bedeutung (S. 332–335):

- die Eltern sind die ersten Bildungsexperten ihrer Kinder
- wir können voneinander und miteinander lernen
- die Schule hat Respekt vor der Leistung und den Werten der Eltern
- die Schule ist milieusensibel
- jenseits von Vernachlässigung und Fürsorglichkeit

Vor dem Schuleintritt haben die Kinder bereits einen langen Bildungsweg abgeschlossen, welcher in der Regel in erster Linie durch die Eltern beeinflusst wird (ebd.). Infolgedessen bedarf es des Respektes gegenüber den Eltern als erste Bildungsexperten (ebd.). Von dieser Expertenschaft können die Lehrkräfte profitieren (ebd.). Hingegen haben die Fachkräfte theoretisches Wissen über Bildungs- und Entwicklungsfragen sowie das methodische Können, welches Eltern in der Zusammenarbeit in Erfahrung bringen können (ebd.). Das Gemeinsame Lernen stellt insbesondere in Entwicklungskonflikten eine Chance dar (ebd.). Die professionelle Haltung in Bezug auf Werte und Einschätzungen der Eltern beinhaltet das Zuhören, Fragen stellen sowie das Vermeiden von Ratschlägen und Bewertungen (ebd.). Studien zeigen, dass Lehrpersonen häufig unbewusst jene Schülerinnen und Schüler je mehr fördern, desto ähnlicher sie ihrem Herkunftsmilieu sind (ebd.). Eine milieusensible Schule ist bemüht, eigene Normen und Werte als relativ zu betrachten und sich gegenüber anderen Vorstellungen zu öffnen (ebd.). So erläutert auch Goltz (2011a), dass eine gelingende Zusammenarbeit mit (zugewanderten) Eltern vielmehr von der institutionellen und persönlichen Haltung, als von besonderen Methoden abhängig ist und erwähnt in diesem Zusammenhang 13 Grundsätze der Elternarbeit, welche teilweise mit den bereits beschriebenen Haltungen konvergieren (S. 15). Stork (2011) erläutert, dass notwendiges Handeln mehrmals herausgezögert wird, um die Autonomie der Adressatinnen und Adressaten zu wahren (S. 332–335). Ausserdem werden unzählige Unterstützungsangebote geschaffen, die entweder eine Abhängigkeit an das Helfendensystem implizieren oder überhaupt nicht beachtet werden (ebd.). Konflikte und Notlagen sollen wahrgenommen und ein Kontaktaufbau zu Beginn wirksam gestaltet werden (ebd.).

Weiter geben gemäss Stork (2011) Arbeitsprinzipien wie Kultur der Offenheit gegenüber Ideen der Eltern, Mitbestimmung und Dialog, gemeinsames Verantwortungsbewusstsein, Beziehungsaufbau vor Schuleintritt, wertschätzender Austausch, Lebensweltorientierung sowie

Einbezug des sozialen Umfeldes Orientierung für die Zusammenarbeit mit Eltern (S. 335–338). Die Schule öffnet sich gegenüber den Eltern, indem diese die Möglichkeit haben, sich beispielsweise an Projekten sowie an Fahrten zu beteiligen (ebd.). Dabei wird darauf geachtet, dass eine möglichst grosse Vielfalt an kulturellen Milieus, sozialen Schichten sowie Altersgruppen vertreten sind (ebd.). Die Beteiligten sollen dabei als eigenständige Akteurinnen und Akteure respektiert werden und ihnen im Sinne von Teilhabechancen Ermöglichungsräume anbieten (ebd.). Eltern sollen in zentrale Prozesse und Entscheidungen der Schule miteinbezogen werden, indem Fachkräfte mit den Eltern in einen Dialog treten und ihnen das Mitbestimmungsrecht einräumen (ebd.). Eine frühzeitige Zusammenarbeit, welche vor dem Schuleintritt stattfindet und ein Austausch über grundsätzliche Vorstellungen, Wünsche, Werte und Ziele ermöglicht, sind für eine faire Konfliktaustragung zentral (ebd.).

Laut Stork (2011) stellt die Zusammenarbeit mit Eltern eine Aufgabe für die gesamte Schule dar und betrifft somit unterschiedliche Fachkräfte wie die Lehrkräfte, die Schulleitung sowie die Schulsozialarbeitenden (S. 339). Die Methoden orientieren sich an den Prinzipien der Niederschwelligkeit und Ressourcen- bzw. Stärkenorientierung, an der Grundidee des Dialogs und dem Prinzip der Mehrseitigkeit (Eltern, Lehrkräfte und Schulsozialarbeitende sowie weitere mögliche Partner) (ebd.). Von besonderer Wichtigkeit ist die Einbeziehung der Eltern in das Alltagshandeln sowie Veranstaltungen der Schule (ebd.). Dadurch ist der Kontakt- und Beziehungsaufbau in Krisen und Konflikten einfacher (ebd.).

Ein Beispiel für ein Projekt in der Zusammenarbeit mit Eltern bildet das Projekt «Eltern begleiten den Berufswahlprozess». Im Rahmen dieses Projektes werden Instrumente entwickelt, die sozial benachteiligte, bildungsferne Eltern im Berufswahlprozess ihrer Kinder unterstützen. Um die Erreichbarkeit der betroffenen Eltern zu verbessern sowie die Informationsvermittlung zu gewährleisten, werden an Schulen, in Vereinen, Elternmitwirkungsgruppen und Berufsberatungsstellen Schulungen durchgeführt. Institutionen sollen sensibilisiert werden, Eltern in den Berufswahlprozess ihrer Kinder einzubeziehen und sie in der Unterstützung ihrer Kinder zu stärken, indem Informationen und Unterlagen vermittelt werden (Nationales Programm gegen Armut, ohne Datum). Ein weiteres Beispiel bildet das Projekt «Module choix professionnel», durch welches Jugendliche von Eltern mit Migrationshintergrund einen verbesserten Zugang zur Berufsbildung finden sollen. Es werden Grundlagen zum Thema Berufswahl entwickelt. Diese Grundlagen dienen Moderatorinnen von Femmes-Tischen, einem niederschweligen Präventions- und Gesundheitsförderprogramm. Die erarbeiteten Grundlagen dienen in 150 niederschweligen, interkulturellen Gesprächsrunden mit den betroffenen Eltern in 10 Femmes-Tische Zentren in der Schweiz (Nationales Programm gegen Armut, ohne Datum).

Projektebeispiele im Ausland sind gemäss Häfeli und Schellenberger (2009): «FuN-Berufs- und Lebensplanung Familie und Nachbarschaft», «PACTS – Parents As Career Transition Supports», «Camminare insieme» (S. 21).

4.2.4 Bestehende Unterstützungsmassnahmen aus der Perspektive der Sozialen Arbeit

Aus den Ergebnissen der Recherche in diesem Kapitel lässt sich schliessen, dass viele der bestehenden Unterstützungsmassnahmen sich an Prinzipien sowie Handlungsmaximen der Sozialen Arbeit orientieren. Wichtige Grundsätze sind wie in Kapitel drei beschrieben Gleichbehandlung, Selbstbestimmung, Partizipation, Integration, Ermächtigung sowie soziale Gerechtigkeit, welche zentrale Aspekte wie das Zurückweisen von Diskriminierung, die Anerkennung von Verschiedenheiten, eine gerechte Verteilung von Ressourcen, die Aufdeckung von ungerechten Praktiken sowie das Einlösen von Solidarität umfassen. Eine Leitidee der Sozialen Arbeit ist gemäss Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz (2010) die Integrität und Integration von allen Menschen in ein soziales Umfeld und das Anrecht aller Menschen auf die Befriedigung existentieller Bedürfnisse (AvenirSocial, 2010b, S. 6). Wie bereits in Kapitel drei dargestellt, haben sozial benachteiligte Eltern sowie deren Kinder individuelle Ausstattungsprobleme in Bezug auf die sozioökonomische Ausstattung wie Bildung, Erwerbsarbeit, Einkommen oder die fehlende gesellschaftliche Integration aufgrund von tiefem Bildungsniveau, fehlender Bildungsabschlüsse, Erwerbslosigkeit oder Armut. Die Befriedigung existentieller Bedürfnisse wird dadurch behindert oder verhindert. Die beschriebenen Unterstützungsmassnahmen im Berufswahlprozess versuchen bestehende Ausstattungsprobleme zu lösen, zu lindern oder vorzubeugen und leisten so einen Beitrag zur Förderung der beruflichen sowie sozialen Integration Jugendlicher aus sozial benachteiligten Familien, wodurch die Befriedigung existentieller Bedürfnisse ermöglicht wird. Die Massnahmen wirken so den negativen Auswirkungen der sozialen Vererbung von Armut entgegen und ermöglichen langfristig die Reduktion der Anzahl jugendlicher Arbeitsloser und Sozialhilfebezüglerinnen und Sozialhilfebezügler.

Wie in Kapitel drei beschrieben, versteht sich Soziale Arbeit als eine Menschenrechtsprofession, welche sich für die Stärkung zivilgesellschaftlicher Netzwerke, die Achtung und Einhaltung der Menschen-, Sozial- und Bürgerrechte zum Wohle der Menschen einsetzt und sich an den Prinzipien der Menschenwürde und Menschenrechte sowie der sozialen Gerechtigkeit orientiert. Die Massnahmen werden diesen Grundsätzen gerecht, indem sie u.a. Menschenrechte wie das Recht auf Nicht-Diskriminierung, das Recht auf Beteiligung, das Recht auf Gleichheit sowie das Recht auf Arbeit versucht zu gewähren. Die bisherige Recherche hat gezeigt, dass

sozial benachteiligte Eltern nicht in der Lage sind, ihre Kinder ausreichend im Berufswahlprozess zu unterstützen und somit soziale Ungleichheitsverhältnisse entstehen können. Fördermassnahmen zielen auf den Ausgleich dieser sozialen Ungleichheiten, welcher eine zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang I darstellt, damit eine gerechte und befriedigende Erwerbstätigkeit gelingen kann und das Recht auf Arbeit gewährleistet ist. Die wesentliche Aufgabe der Massnahmen besteht darin, Ausgrenzungsmechanismen zu verhindern und ethnische und kulturelle Unterschiede zu berücksichtigen. Wie in Kapitel drei dargestellt, treffen insbesondere sozial benachteiligte Jugendliche aufgrund der Erwartungen ihrer Eltern eine ihrem Geschlecht typische Berufswahl. Die Unterstützungsmassnahmen stellen ein geeignetes Gefäss dar, um Eltern sowie deren Kinder auf das Thema der Geschlechterstereotypie aufmerksam zu machen. Weiter ist die Mitbestimmung sowie Beteiligung im Sinne von Teilnahme und Teilhabe von allen an den am Prozess involvierten Personen ein grosses Anliegen der Unterstützungsmassnahmen. Die Recherche zeigt jedoch, dass die Partizipation aufgrund unterschiedlicher Zugangsbarrieren nicht immer gelingt und diesbezüglich Handlungsbedarf besteht. Im Vordergrund aller Massnahmen stehen die Grundsätze der Ermächtigung. Im Sinne des Capability-Ansatzes fördern die Massnahmen die Entwicklung von Handlungsbefähigungen und Verwirklichungschancen. So werden Eltern sowie Jugendliche durch die Entwicklung ihrer Stärken im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe befähigt, mit den an sie gestellten Anforderungen verantwortungsbewusst sowie autonom zurechtzukommen. Die Massnahmen leisten dadurch einen grossen Beitrag zur Chancengleichheit beim Übergang I und demzufolge zur Realisierung der sozialen Gerechtigkeit. Die Unterstützungsmassnahmen stellen neben dem Grundsatz der Ermächtigung zudem die Selbstbestimmung der Anspruchsgruppe in den Vordergrund, indem die Angebote mehrheitlich einen niederschweligen Zugang haben. Weiter zeigt die Untersuchung, dass mehrheitlich alle Unterstützungsmassnahmen einen grossen Wert auf eine ressourcenorientierte sowie systemische Sichtweise legen und sich dadurch vorwiegend an grundlegenden Methoden sowie in Kapitel drei beschriebenen, ethisch begründeten Handlungsmaximen der Sozialen Arbeit orientieren.

Eine Handlungsmaxime der Sozialen Arbeit stellt die interdisziplinäre Kooperation hinsichtlich der Lösung komplexer Probleme in den Fokus. Die Untersuchung zeigt, dass die Schule und Lehrpersonen mit verschiedenen Kooperationspartnern wie Eltern, Berufsberatung, Lehrlingsbetrieben, etc. zusammenarbeiten. Die einzelnen Organisationen sowie Institutionen agieren jedoch weitgehend unabhängig voneinander. Dies zeigt auf, dass in Bezug auf das Thema einer aktiven Koordination der verschiedenen Disziplinen Handlungsbedarf besteht.

4.3 Erkenntnisse

In der Schweiz bestehen aufgrund der föderalistischen Struktur unterschiedliche Programme und Massnahmen, um Jugendliche beim Übergang I zu begleiten. Allen Massnahmen gemeinsam ist das Ziel, Jugendliche in die Gesellschaft zu integrieren und sicherzustellen, dass sie in der Lage sind, ihre Bedürfnisse autonom zu befriedigen. Um dieses Ziel zu erreichen, sind die Massnahmen um den Abbau von Belastungsfaktoren (z.B. geringes kulturelles und soziales Kapital der Eltern) sowie den Aufbau von Schutzfaktoren (z.B. Selbstwirksamkeitserwartung der Jugendlichen und soziale Unterstützung) bemüht. Überdies haben die Massnahmen zum Ziel, Anzeichen eines Problems (z.B. mangelnde Unterstützung der Eltern) frühzeitig zu behandeln (z.B. durch Elternbildung) oder bestehende Probleme (z.B. keine Anschlusslösung) anzugehen (z.B. durch Triage). Infolgedessen ist zu erkennen, dass die Massnahmen in den Funktionsbereichen der Schulsozialarbeit einsetzen: Prävention, Früherkennung, Behandlung.

Die Übersicht zeigt, dass einerseits in Bezug auf die wissenschaftliche Überprüfung und andererseits bezüglich einer einheitlichen Koordination in der Deutschschweiz Defizite bestehen. Eine umfassende Evaluation wäre wünschenswert, um zu wissen, welche Massnahmen effektiv Belastungsfaktoren reduzieren, Schutzfaktoren stärken und die Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang I zielführend unterstützen. Dadurch könnten Interventionen effizienter eingesetzt sowie zielgruppenspezifischer abgeleitet werden. Die Angebotslandschaft weist zudem eine unübersichtliche Vielfalt auf. Dies legt den Schluss nahe, dass eine koordinierende Stelle sinnvoll wäre. Die Schulsozialarbeit könnte hier eine wichtige Schlüssel-funktion übernehmen, indem sie Informationen zu Angeboten für die unterschiedlichen Anspruchsgruppen zur Verfügung stellt.

Aus den in Kapitel vier untersuchten Ansätzen lässt sich erkennen, dass professionelle Helfer vor besonderen Herausforderungen sowie Aufgaben stehen. Z.B. müssen Austauschprozesse beratend moderiert werden, Zugänge niederschwellig gestaltet sein, die im Prozess involvierten Personen vernetzt werden, die unterschiedlichen Angebote koordiniert werden, vorhandene Ressourcen gestärkt werden, geeignete Massnahmen reflexiv geplant und bewertet werden, etc. Die Bewältigung dieser Aufgaben erfordern unterschiedliche Fach-, Methoden-, sowie Sozialkompetenzen. Weiter bedarf es bestimmter Arbeitsprinzipien wie u.a. Lebensweltorientierung, Niederschwelligkeit sowie Partizipation. Dabei handelt es sich um Kompetenzen, welche Professionelle der Sozialen Arbeit vorweisen.

Darüber hinaus lassen sich die Arbeitsprinzipien aufgrund der Funktion und Rolle gezielt in der Schulsozialarbeit verorten. Zusammenfassend sind dies folgende Punkte:

- Personen-, gruppen-, organisations- und sozialraumspezifische Methoden (z.B. Gesprächstechniken und Moderationsverfahren)
- Vernetzungs- und Kooperationsarbeit
- Lebensweltorientierung
- Niederschwelligkeit
- Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten
- Partizipation

Insbesondere in den vier beschriebenen Ansätzen Mentoring/Coaching, PPC-Ansatz sowie Zusammenarbeit mit Eltern lassen sich Handlungsperspektiven für die Schulsozialarbeit erkennen. Der erstgenannte Ansatz stützt sich auf Erkenntnisse systemischer Theorien sowie lösungsorientierter Arbeitsweisen, mit welchen Professionelle der Sozialen Arbeit vertraut sind. Er zeichnet sich durch Zielorientierung, Hilfe zur Selbsthilfe sowie Stärkung des Selbstvertrauens der Mentees durch Wertschätzung, Vertrauen und Kompetenzerweiterung aus. Dies erfordert Methoden sowie Kompetenzen, welche der Sozialen Arbeit zu verorten sind. Demzufolge können Schulsozialarbeitende einerseits die Rolle als Mentorin beziehungsweise als Mentor sowie als Coach der Jugendlichen selbst übernehmen und andererseits Personen in dieser Rolle des Mentorings sowie Coachings stärken. Es ist festzuhalten, dass ein weiterführendes Coaching nach der obligatorischen Schulzeit in den Lehrbetrieben bedeutend ist und es einer Gewährleistung der Triage durch die Schulsozialarbeit bedarf. Überdies können Professionelle der Schulsozialarbeit Lehrpersonen sowie Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in Lehrbetrieben im Sinne eines Coachings beraten und unterstützen, wodurch die einzelnen Akteurinnen und Akteure auf Selektionsprozesse sowie Chancenungleichheiten sensibilisiert werden können und ein gemeinsames Verantwortungsbewusstsein erreicht werden kann. Die Recherche zeigt, dass insbesondere Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien von diesen Programmen profitieren können, jedoch aufgrund unterschiedlicher Faktoren wie sprachliche Barrieren sowie kulturelle Hintergründe oft keinen Zugang finden. Professionelle der Sozialen Arbeit können Institutionen in dieser Thematik sensibilisieren, damit der Zugang für alle Betroffenen gewährleistet ist. Überdies kann die Schulsozialarbeit betroffene Eltern über die Programme aufklären, damit allfällige Vorurteile abgebaut werden können. In Projekten, welche auf dem PPC-Ansatz gegründet sind, agieren Fachkräfte insbesondere im Hintergrund und sind verantwortlich, Rahmenbedingungen sowie Kultur zu schaffen, damit Jugendliche in Eigenverantwortung Lösungen für ihre Probleme erarbeiten können. Professionelle der Sozialen Arbeit verfügen über die Beobachtungsgabe sowie Analysefähigkeit, um die erforderlichen Strukturen zu schaffen. Im Rahmen des Peer-Culture-Ansatzes ist zu erkennen, dass Jugendliche mit einer

Vorbildfunktion gefährdete Jugendliche auch im Rahmen eines Mentorings oder Coachings während, aber auch nach der obligatorischen Schulzeit längerfristig unterstützen können.

Eine gelingende Zusammenarbeit mit Eltern erfordert eine bestimmte Haltung, welche u.a. Wertschätzung, Respekt, Empathie sowie Orientierung an Ressourcen, Niederschwelligkeit und Lebenswelt umfasst. In einzelnen Prozessen gilt es, Diversity zu nutzen sowie Teilhabechancen von allen Beteiligten zu ermöglichen. Dabei bedarf es der Stärkung und Anerkennung individueller Fähigkeiten und Unterstützung jener Personen, die keine Ressourcen haben, um sich aktiv an Prozessen zu beteiligen. Einzelne Akteurinnen und Akteure wie z.B. die Lehrpersonen sollen auf unterschiedliche Wertvorstellungen, Milieus sowie Lebensstile sensibilisiert werden. Es ist zu erkennen, dass der Berufswahlprozess von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren wie Eltern, Lehrpersonen, Berufsberatern, etc. beeinflusst wird. Eine Kooperation zwischen den involvierten Personen, insbesondere mit den Eltern, ist bedeutend. Professionelle werden dabei vor besondere Aufgaben gestellt, welche u.a. die Moderation von Gruppenarbeiten, die individuelle und gruppenbezogene Beratung, die Begleitung unterschiedlicher Partizipationsverfahren sowie die Konfliktbewältigung umfassen. Es gilt festzuhalten, dass Professionelle der Sozialen Arbeit über die für die Kooperation erforderlichen Kernkompetenzen verfügen und sich infolgedessen für die Erfüllung dieser Aufgaben besonders eignen.

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass die Schulsozialarbeit funktional eine wichtige Akteurin beim Übergang von der Schule in die Berufsbildung darstellt und konkrete Aufgaben im Berufswahlprozess der Jugendlichen übernehmen kann und auch berufsethisch verpflichtet ist, dies zu tun. Dies bedingt jedoch, dass die Schulsozialarbeit einen konkreten Auftrag hat. Die Recherche zeigt zwar, dass die Schulsozialarbeit in einzelnen Schulen am Berufswahlprozess beteiligt ist, jedoch nicht in allen Kantonen einen expliziten Auftrag hat, was erkennen lässt, dass diesbezüglich grosser Handlungsbedarf besteht. Es gilt anzumerken, dass die Schulsozialarbeit vor allem während der drei Jahre in der Oberstufe zum Einsatz kommt und nach dem Übergang I nicht mehr wirksam ist. Infolgedessen gilt es, eine Vernetzung der Jugendlichen mit weiterführenden Unterstützungsangeboten sicherzustellen. Es ist festzuhalten, dass das CMB zwar Jugendliche, bei denen die Berufsbildung stark gefährdet ist, versucht aufzufangen, jedoch ist zu erkennen, dass es keine gesetzliche Bestimmung gibt, welche alle Kantone verpflichtet, einen erfolgreichen Übergang I sicherzustellen. Damit die Betroffenen nicht aus dem Bildungssystem fallen, besteht auf politischer Ebene ein grosser Handlungsbedarf.

5 Schlussfolgerung

5.1 Überprüfung der Fragestellungen

Im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit wurden die Hauptfragestellung und die damit verbundenen Unterfragen formuliert. Die Hauptfrage, *welchen Beitrag die Schulsozialarbeit zur Unterstützung Jugendlicher aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung leisten kann*, kann anhand der Recherche und Ausführungen zusammenfassend wie folgt beantwortet werden.

5.1.1 Vor welchen Herausforderungen stehen Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung?

Es gilt festzuhalten, dass der Übergang I alle Jugendlichen vor Herausforderungen stellt. Diese umfassen allgemeine Entwicklungsaufgaben, schulische sowie berufliche Selektionsprozesse, Leistungsdruck, hohe Anforderungen beim Berufseinstieg sowie den technologischen Wandel und damit zusammenhängend die Intellektualisierung der Berufe. Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien stehen beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung jedoch vor besonderen Herausforderungen, wenn nicht sogar vor Barrieren.

Bereits die Definition von «sozial benachteiligt» lässt auf eine Kumulation von Risikofaktoren in Bezug auf den Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung schliessen. Insbesondere die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in Kombination mit tiefem sozioökonomischem Status der Familie, fehlendem oder eingeschränktem Arbeitsmarktzugang der Eltern (Bildungsferne), beschränkten ökonomischen Ressourcen etc. fordert Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien besonders heraus. Eltern haben beim Berufswahlprozess ihrer Kinder eine unterstützende Funktion zu erfüllen. Sozial benachteiligte Eltern können in dieser Aufgabenerfüllung eingeschränkt sein und dadurch ihre Kinder beim Berufswahlprozess sowie den damit zusammenhängenden Herausforderungen nicht ausreichend unterstützen. Weiter führt die Vererbung von sozialen Ungleichheiten in Form eines tiefen sozialen oder kulturellen Kapitals bei Schuleintritt, den schulinternen Transitionen und insbesondere beim Übergang I zu Restriktionen und Chancenungleichheit. Die Selektionsprozesse der Wirtschaft aufgrund von Intellektualisierung und Leistungsdruck können darüber hinaus die beruflichen Perspektiven von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien erschweren. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Betroffenen angesichts der unsicheren beruflichen Zukunft von Arbeitslosigkeit, Unterbeschäftigung oder niedrigem Einkommen betroffen sind, ist hoch.

Wichtig erscheint jedoch auch, dass Jugendliche trotz grosser Belastung den Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung erfolgreich meistern können. Dabei spielen personale Faktoren wie eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, gute Schulleistungen oder positive Bewältigungsstrategien eine wichtige Rolle. Auch persönliche Netzwerke und Freundschaften sind als soziale Ressourcen zentral. Als besondere Schutzfaktoren gelten darüber hinaus stabile emotionale Beziehungen zu Vertrauenspersonen und Erfüllung von Leistungsanforderungen.

Bei der Frage nach den Herausforderungen werden in der vorliegenden Analyse die Wirkmechanismen der einzelnen Determinanten sichtbar. Diese extrahieren sowohl Risiko- wie auch Schutzfaktoren von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung.

Diese beschriebenen Herausforderungen wurden in Kapitel drei aus Sicht der Sozialen Arbeit betrachtet und anhand gegenstandstheoretischer, rechtlicher und berufsethischer Grundlagen analysiert.

5.1.2 Wie kann der Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung aus Sicht der Sozialen Arbeit bewertet werden?

Machtproblematiken, problematische Austauschbeziehungen sowie Ausstattungsprobleme und die dadurch verminderte oder behinderte Erfüllung von biopsychosozialen Bedürfnissen erzeugen Spannungen beim Individuum oder zwischen Individuum und Gesellschaft. Die dadurch entstehenden sozialen Probleme begründen aus gegenstandstheoretischer Sicht die Begleitung des Übergangs von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung als Gegenstand sozialer Arbeit. Darüber hinaus ist Arbeit sinn- und identitätsstiftend und somit wichtiges Element des Selbstwertgefühls Jugendlicher, was wiederum zentrales Element für die Befriedigung von biopsychosozialen Bedürfnissen ist.

Für die Bewertung der beschriebenen Herausforderungen Jugendlicher beim Übergang I und die Legitimation von Eingriffen durch Professionelle der Sozialen Arbeit können normative Grundlagen herbeigezogen werden. Soziale Arbeit ist eine Menschenrechtsprofession und orientiert sich an der Menschenwürde jedes Individuums. Als rechtliche Grundlagen dienen einerseits die Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten vom 4. November 1950, das Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 oder die Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999. Zentrale rechtliche Aspekte sind z.B. das Recht auf Nicht-Diskriminierung, das Recht auf Gleichbehandlung, das Recht auf Beteiligung sowie das Recht auf Arbeit. Neben diesen rechtlichen Grundla-

gen wurden berufsethische Werte verwendet. Im Zentrum sämtlicher Überlegungen stehen ein erfülltes Leben in der Gesellschaft, Integration, die Existenzsicherung und somit übergeordnet soziale Gerechtigkeit. Insbesondere die Orientierung an der sozialen Gerechtigkeit und dem Ausgleichen von Ungleichheiten in der Gesellschaft ist für die Bewertung des Übergangs I zentral. Bereits in Kapitel zwei wurde auf die Vererbung von Ungleichheiten sowie das damit verbundene Thema der Chancengleichheit hingewiesen. Als Menschenrechtsprofession ist die Soziale Arbeit verpflichtet, die Thematik reflektiert zu analysieren, um darauf aufbauend Handlungsansätze zu entwickeln. Als Grundlage für die Herstellung von Chancengerechtigkeit in Bezug auf den Übergang I eignet sich der Equity-Begriff, welcher sich auf die Wirkmechanismen verschiedener Ungleichheiten und deren Beziehungen zu einander konzentriert.

Für die Schulsozialarbeit setzt dies Sensibilität sowie Kenntnisse hinsichtlich der Lebenslage und Lebensumstände von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien voraus. Zentral erscheint, diese im Kontext sozialer Gerechtigkeit zu reflektieren und systematisch weiterzuentwickeln. Professionelle der Sozialen Arbeit können ihren Beitrag leisten, indem sie niederschwellige Angebote schaffen, welche soziale Ungleichheitsverhältnisse ausgleichen, damit der Übergang von der Schule in die Berufsbildung als Voraussetzung für eine gerechte und befriedigende Erwerbstätigkeit und damit eine eigenständige und selbstgesteuerte Lebensführung gelingen kann. Veränderungen auf bildungspolitischer Ebene verkörpern jedoch eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

5.1.3 Welche Handlungsperspektiven bestehen und wo kann die Schulsozialarbeit einsetzen?

Um die Herausforderungen und damit verbundene Risikofaktoren zu verringern, aber auch Ressourcen und Schutzfaktoren zu stärken, wurden bestehende Unterstützungsmassnahmen sowie Handlungsperspektiven der Schulsozialarbeit untersucht. Schweizweit werden verschiedene schulische sowie ausserschulische Massnahmen durchgeführt, welche Jugendliche beim Übergang I unterstützen. Diese umfassen den schulischen Berufswahlunterricht, die Neugestaltung des 9. Schuljahres, Berufsberatungsangebote sowie das CMB. Überdies gibt es unterschiedliche individuumszentrierte sowie umfeldzentrierte Ansätze wie Mentoring und Coaching, PPC sowie Zusammenarbeit mit Eltern.

Wie die Recherche zeigt, weist die Angebotslandschaft eine unübersichtliche Vielfalt auf. Dies legt den Schluss nahe, dass eine koordinierende Stelle sinnvoll wäre. Die Schulsozialarbeit könnte hier eine wichtige Schlüsselfunktion übernehmen, indem sie als Bindeglied zwischen den einzelnen Akteurinnen und Akteuren fungiert und wichtige Informationen zu Angeboten

für die unterschiedlichen Anspruchsgruppen zur Verfügung stellt. Weitere Handlungsperspektiven für die Schulsozialarbeit lassen sich insbesondere in den vier beschriebenen Ansätzen Mentoring/Coaching, PPC-Ansatz sowie Zusammenarbeit mit Eltern erkennen. Im erstgenannten Ansatz können Schulsozialarbeitende Aufgaben wie Zielorientierung, Hilfe zur Selbsthilfe sowie Stärkung des Selbstvertrauens der Jugendlichen erfüllen. Überdies können sie weitere geeignete Personen in der Rolle des Mentorings sowie Coachings stärken. Während der Lehr- ausbildung bedarf es eines weiterführenden Coachings, welche die Schulsozialarbeitenden durch die Triage gewährleisten können. Überdies können Professionelle der Schulsozialarbeit Lehrpersonen sowie Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in Lehrbetrieben im Sinne eines Coachings beraten und unterstützen, wodurch die einzelnen Akteurinnen und Akteure auf Selektionsprozesse sowie Chancenungleichheiten sensibilisiert werden können und ein gemeinsames Verantwortungsbewusstsein erreicht werden kann. Weiter kann die Schulsozialarbeit Institutionen in Bezug auf Zugangsbarrieren sensibilisieren und betroffene Eltern über die Programme aufklären, damit allfällige Vorurteile abgebaut werden können. In Projekten, welche auf dem PPC-Ansatz gegründet sind, können Fachkräfte der Schulsozialarbeit erforderliche Strukturen schaffen, damit Jugendliche in Eigenverantwortung Lösungen für ihre Probleme erarbeiten können. Für eine gelingende Zusammenarbeit mit Eltern bedarf es einer Sensibilisierung einzelner Akteurinnen und Akteure wie z.B. die Lehrpersonen auf unterschiedliche Wertvorstellungen, Milieus sowie Lebensstile. Im Rahmen einer Kooperation zwischen den involvierten Personen, insbesondere mit den Eltern, können Schulsozialarbeitende u.a. die Moderation von Gruppenarbeiten, die individuelle und gruppenbezogene Beratung, die Begleitung unterschiedlicher Partizipationsverfahren sowie die Konfliktbewältigung erfüllen. Überdies ist festzuhalten, dass eine Vernetzung Jugendlicher ohne Lehrvertrag mit weiterführenden unterstützenden Stellen unabdingbar ist. Professionelle der Schulsozialarbeit können durch ihre Brückenfunktion zwischen den einzelnen Akteurinnen und Akteuren eine erfolgreiche Vermittlung an weiterführende Stellen sicherstellen.

Abschliessend gilt es festzuhalten, dass die Schulsozialarbeit in bestehenden Handlungsperspektiven zur Unterstützung Jugendlicher aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang I eine wichtige Rolle spielen und wesentliche Aufgaben übernehmen können. Die Schulsozialarbeit ist zwar in einigen Schulen am Berufswahlprozess beteiligt, hat jedoch in den meisten Kantonen keinen expliziten Auftrag. Hier besteht ein grosser Handlungsbedarf.

5.2 Empfehlungen an die Praxis

Die Schulsozialarbeit ist in den beschriebenen Funktionen (Prävention, Früherkennung und Behandlung) eine geeignete Akteurin in Bezug auf die gezielte Begleitung von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung. Professionelle der Sozialen Arbeit weisen die fachlichen, methodischen sowie sozialen Kompetenzen für diese Begleitung auf. Dieses Wissen über Gruppendynamik, Moderation, Beziehungsarbeit, Methoden partizipativer Prozesse, Wertschätzung, Empathie, Akzeptanz, sowie milieuspezifischer Umgang ermöglicht eine gelingende Kooperation zwischen den einzelnen Akteurinnen und Akteuren.

Wichtig scheint für die Praxis, dass auf politischer Ebene klare Aufträge für diese Begleitung der Jugendlichen formuliert und erteilt werden. Darüber hinaus bedarf es einer Vernetzung zwischen dem Austritt der Schule und dem Eintritt in weiterführende Projekte, Angebote, aber auch in die Berufsbildung. Auch hier scheint ein expliziter Auftrag von grosser Bedeutung zu sein. Eine gesamtschweizerische homogene Strategie in diesem Zusammenhang ist wünschenswert. Dadurch könnte einer Überflutung der Angebotslandschaft entgegengewirkt, mehr Klarheit über die Wirksamkeit einzelner Programme gewonnen und die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Fachkräften zielgerichtet und effizient gestaltet werden.

5.3 Zusammenfassendes Fazit

In diesem Kapitel wurde die Beantwortung der Fragestellungen überprüft. Darauf aufbauend wurde eine Empfehlung an die Praxis abgeleitet. Die wichtigsten Faktoren sollen nachfolgend nochmals zusammenfassend dargestellt werden:

- Der Übergang I stellt alle Jugendlichen vor Herausforderungen, jedoch sind insbesondere Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien aufgrund unterschiedlicher Risikofaktoren wie tiefer sozioökonomischer Status der Familie davon betroffen.
- Überraschend ist, dass das Schulsystem durch Selektionsprozesse Chancengleichheiten erzeugt, obwohl die staatliche Schule sich u.a. an Werten wie Chancengleichheit orientiert.
- Jugendliche können trotz grosser Belastung den Übergang I mit Hilfe von personalen sowie sozialen Schutzfaktoren erfolgreich meistern.
- Soziale Probleme, welche durch Machtproblematiken, problematische Austauschbeziehungen sowie Ausstattungsprobleme und die verminderte oder behinderte Erfüllung von biopsychosozialen Bedürfnissen erzeugten Spannungen entstehen, begrün-

den aus gegenstandstheoretischer Sicht die Begleitung der Jugendlichen beim Übergang I als Gegenstand sozialer Arbeit.

- Als Menschenrechtsprofession orientiert sich die Soziale Arbeit an der Menschenwürde jedes Individuums und an den damit zusammenhängenden Rechtsgrundlagen, welche das unterstützende Handeln der Professionellen der Sozialen Arbeit in der Schule begründen.
- Aus berufsethischer Sicht ergeben sich Handlungsansätze für die Soziale Arbeit als Anwältin der sozialen Gerechtigkeit aus der Reflexion der Thematik der Vererbung sozialer Ungleichheiten sowie damit zusammenhängend der Chancenungleichheit. Es gilt, niederschwellige Angebote zu schaffen, damit soziale Ungleichheitsverhältnisse ausgeglichen werden können.
- Erfreulich ist, dass verschiedene Massnahmen, welche Jugendliche beim Übergang I unterstützen, bereits bestehen.
- Die Schulsozialarbeit ist aufgrund ihrer Fach-, Methoden- sowie Selbstkompetenzen eine geeignete Akteurin in Bezug auf die gezielte Begleitung von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang I. In den bestehenden Unterstützungsmassnahmen finden sich folgende Handlungsperspektiven für die Schulsozialarbeit:
 - Koordination der unterschiedlichen Angebote
 - Handlungsperspektiven, welche sich im Mentoring/Coaching Ansatz finden: Hilfe zur Selbsthilfe, Stärkung des Selbstvertrauens sowie Kompetenzerweiterung der Jugendlichen, Abbau von Zugangsbarrieren
 - Handlungsperspektiven, welche sich im PPC-Ansatz finden: Rahmenbedingungen sowie Kultur schaffen, damit Jugendliche in Eigenverantwortung Lösungen für ihre Probleme erarbeiten können
 - Handlungsperspektiven, welche sich in der Zusammenarbeit mit Eltern sowie Kooperation mit weiteren Akteurinnen und Akteuren finden: Moderation von Gruppenarbeiten, die individuelle und gruppenbezogene Beratung, die Begleitung unterschiedlicher Partizipationsverfahren sowie die Konfliktbewältigung umfassen, Sensibilisierung einzelner Akteurinnen und Akteure hinsichtlich unterschiedlicher Wertvorstellungen, Milieus und Lebensstile
 - Vernetzung Jugendlicher ohne Lehrvertrag
- Überraschend ist, dass in einzelnen Kantonen die Schulsozialarbeit keinen expliziten Auftrag hat, Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang I zu unterstützen. Erforderlich sind auf politischer Ebene klare Aufträge für die Begleitung sowie Vernetzung der betroffenen Jugendlichen.

- Eine gesamtschweizerische homogene Strategie könnte einer Überflutung der Angebotslandschaft entgegenwirken und die Wirksamkeit einzelner Programme gezielt prüfen sowie die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Fachkräften zielgerichtet und effizient gestalten.

5.4 Ausblick

Die Arbeit zeigt die Dimensionen der Thematik und eröffnet weitere Fragestellungen. Während der Arbeit hat sich gezeigt, dass mit der Thematik auf Grund der Subsidiarität in der Schweiz unterschiedlich umgegangen wird. Fragen bezüglich Handhabung in den einzelnen Kantonen konnten in der vorliegenden Arbeit nicht vertieft behandelt werden, wären aber eine interessante Fragestellung für eine Forschungsarbeit. Auch konkrete Ideen für die Praxis konnten nicht umfassend untersucht werden. Eine grenzübergreifende (insbesondere Deutschland) Untersuchung bezüglich Funktion und Rolle der Schulsozialarbeit in Bezug auf Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien könnte zudem interessante Anhaltspunkte für die Praxis liefern. Überdies scheint eine relevante Forschungsfrage zu sein, inwiefern einzelne Ansätze Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang I wirksam unterstützen und welche Methoden sich am besten dafür eignen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung könnten einen grossen Beitrag zur Prävention von Ausbildungslosigkeit und deren Folgen leisten und dadurch die Vererbung sozialer Ungleichheiten verhindern.

6 Literaturverzeichnis

Albert, Mathias, Hurrelmann, Klaus, Quenzel, Gudrun & TNS Infratest (2015). *Jugend 2015 eine pragmatische Generation im Aufbruch. 17. Shell Jugendstudie*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.

AvenirSocial (2010a). *Berufsbild der Professionellen Sozialer Arbeit*. Bern: Autor.

AvenirSocial (2010b). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Autor.

Avenir Social (2010c). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. Gefunden unter http://www.avenirsocial.ch/cm_data/QMRichtlinienSSA_2010.pdf

Baier, Florian (2011a). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl., S. 61–81). Opladen: Budrich.

Baier, Florian (2011b). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl., S. 85–96). Opladen: Budrich.

Baier, Florian (2011c). Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl., S. 135–158). Opladen: Budrich.

Baier, Florian & Schnurr, Stefan (Hrsg.). (2008). *Schulische und schulnahe Dienste: Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven* (1. Aufl.). Bern: Haupt.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2009). *Empfehlung zur Zusammenarbeit zwischen Berufsberatung, Sekundarschule und Schulsozialarbeit*. Zürich: Autor.

Böhnisch, Lothar, Schröer, Wolfgang & Thiersch, Hans (2005). *Sozialpädagogisches Denken*. Weinheim: Juventa.

Bourdieu, Pierre (2014). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (24. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bronfenbrenner, Urie (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente* (Agnes von Cranach, Übers.). Kurt Lüscher (Hrsg.). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Buchmann, Marlis (2015, 28. Oktober). *Aktuelle Entwicklungen und «Mismatches» auf dem Arbeitsmarkt*. Vortrag gehalten an der Fachtagung Supported Employment in Anbetracht der Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, Olten.

Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV] (2015, 14. Dezember). *Weiterentwicklung der IV: Vermeiden, dass Junge als Rentner/innen ins Erwachsenenleben starten*. Gefunden unter <https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/42085.pdf>

Bundesamt für Statistik (2017). *Wirtschaftliche Sozialhilfe*. Gefunden unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/soziale-sicherheit/sozialhilfe/empfaenger-innen-sozialhilfe-weiterer-sinn/wirtschaftliche-sozialhilfe.html>

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (SR 101).

Caplan, Gerald (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.

Caritas (ohne Datum). *incluso: Unterstützung bei der Lehrstellensuche*. Gefunden unter <http://www.caritas-zuerich.ch/caritaszh/hilfe-finden/berufseinstieg/incluso-unterstuetzung-bei-der-lehrstellensuche>

Drilling, Matthias (2004). *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten* (3., aktualisierte Aufl.). Bern Haupt.

Eidgenössisches Departement des Inneren (2010). *Gesamtschweizerische Strategie zur Armutsbekämpfung. Bericht des Bundesrates in Erfüllung der Motion (06.3001) der Kommission für soziale Sicherheit und Gesundheit NR (SGK-N) vom 13. Januar 2006*. Gefunden unter <https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/19890.pdf>

Flammer, August (2009). *Entwicklungstheorien: psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (4., vollständig überarb. Aufl.). Bern: H. Huber.

Fritschi, Tobias & Oesch, Thomas (2009). *Gesellschaftliche Kosten der Ausbildungslosigkeit in der Schweiz* (Schlussbericht). Bern: Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien BASS im Auftrag von Travail.Suisse.

Goltz, Jutta (2011a). Eine Frage der Haltung. *Themenheft LAG JAW Erfolgreiche Elternarbeit in der Migrationsgesellschaft am Übergang Schule-Beruf*, 8 (2), 15–18.

Goltz, Jutta (2011b). Migrantenorganisationen als Bildungsakteure: zwischen Empowerment und Funktionalisierung. *Themenheft LAG JAW Erfolgreiche Elternarbeit in der Migrationsgesellschaft am Übergang Schule-Beruf*, 8 (2), 18–24.

Gomolla, Mechthild, Rose, Nadine & Kollender, Ellen (2011). Die Bedeutung der Elternarbeit in der Migrationsgesellschaft im Übergang Schule-Beruf. *Themenheft LAG JAW Erfolgreiche Elternarbeit in der Migrationsgesellschaft am Übergang Schule-Beruf*, 8 (2), 3–18.

Graf, Susanne & Stoll, Marius (2016). *Lehrstellenbarometer August 2016. Detaillierter Ergebnisbericht. Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI.

Häfeli, Kurt & Schellenberger, Claudia (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. (Studien + Berichte No. 29A). Bern: Generalsekretariat EDK.

Hafen, Martin (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit: ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Luzern: interact Verlag.

Hafen, Martin (2013). *Grundlagen der systemischen Prävention: ein Theoriebuch für Lehre und Praxis* (2., vollst. überarb. Aufl.). Heidelberg: Verlag für Systemische Forschung im Carl-Auer-Verlag.

Hafen, Martin (2014). *„Better Together“ - Prävention durch Frühe Förderung. Präventionstheoretische Verortung der Förderung von Kindern zwischen 0 und 4 Jahren. Überarbeitete und erweiterte Version des Schlussberichtes zuhanden des Bundesamtes für Gesundheit*. Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

Herzog, Walter, Neuenschwander, Markus P. & Wannack, Evelyne (2006). *Berufswahlprozess: wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten* (1. Aufl.). Bern: Haupt.

Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (2013). *Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (12., korrigierte Aufl.). Weinheim: Juventa.

Jugendstrafgesetz vom 20. Juni 2003 (SR 311.1).

Jurt, Joseph (2012). Bourdieus Kapital-Theorie. In Manfred Max Bergman, Sandra Hupka-Brunner, Thomas Meyer & Robin Samuel (Hrsg.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden* (S. 21–41). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kilb, Rainer & Peter, Jochen (Hrsg.). (2009). *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule: mit 7 Tabellen und 11 Übersichten* (1. Aufl.). München: Reinhardt.

Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten vom 4. November 1950 (SR 0.101).

Krappmann, Lothar (2006). Das unausgeschöpfte Potenzial. Eine «Positive Peerkultur» fördert Kinder. In Günther Opp & Nicola Unger (Hrsg.), *Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis* (S. 199–209). Hamburg: Körber Stiftung.

Nationales Programm gegen Armut (ohne Datum). Gefunden unter <http://www.gegenarmut.ch/projekte/detail/projekt1/Projekt/show/module-choix-professionnel/>

Neuenschwander, Markus P. (2009). Schule und Familie – Aufwachsen in einer heterogenen Umwelt. In Hans-Ulrich Grunder & Adolf Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule, Band 1. Chancen und Problemlagen* (S. 148–168). Baltmannsweiler: Schneider.

Neuenschwander, Markus P. (2011). Determinanten der Passungswahrnehmung nach dem Übergang in die Sekundarstufe II. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 33 (3), 401–419.

Neuenschwander, Markus P. (2013). Elternarbeit in der Berufsorientierungsphase. In Tim Brüggemann & Sylvia Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 198–210). Münster: Waxmann Verlag.

Neuenschwander, Markus P. (Hrsg.). (2014). *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt: Forschungsbefunde und Praxisbeispiele*. Zürich: Rüegger Verlag.

Neuenschwander, Markus P., Gerber, Michelle, Frank, Nicole & Rottermann, Benno (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Neuenschwander, Markus P. & Rösselet, Stephan (2016). Sozial benachteiligte Eltern und Berufswahl. *Soziale Sicherheit CHSS*, 18 (2), 39–43.

Neuenschwander, Markus P., Rösselet, Stephan, Cecchini, Amaranta & Benini, Sara (2016). *Unterstützung von sozial benachteiligten, bildungsfernen Eltern bei der Berufswahl ihrer jugendlichen Kinder* (Forschungsbericht Nr. 7/16). Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen.

Neuenschwander, Markus P. & Schaffner, Noemi (2010). *Berufliche Orientierung an Schulen. Ein Projekt im Auftrag des Bildungsraums Nordwestschweiz*. Olten: Fachhochschule Nordwestschweiz.

Opp, Günther (2006a). Die Kraft der Peers nutzen – Theorie und Konzeption. In Günther Opp & Nicola Unger (Hrsg.), *Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis* (S. 49–72). Hamburg: Körber Stiftung.

Opp, Günther (2006b). Peergruppen damals und heute. Historische Wurzeln der Positiven Peerkultur. In Günther Opp & Nicola Unger (Hrsg.), *Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis* (S. 73–85). Hamburg: Körber Stiftung.

Opp, Günther & Teichmann, Jana (2008a). Grundlegende Gedanken zum Thema Positive Peerkultur. In Günther Opp & Jana Teichmann (Hrsg.), *Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland* (S. 15 – 29). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Palentien, Christian (2004). *Kinder- und Jugendarmut in Deutschland* (1. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ryter, Annamarie & Schaffner, Dorothee (Hrsg.). (2014). *Wer hilft mir, was zu werden? professionelles Handeln in der Berufsintegration* (1. Auflage). Bern: hep, der Bildungsverlag.

Schaffner, Dorothee (2014). Soziale Arbeit begleitet Übergänge in die Erwerbsarbeit und selbstständige Lebensführung. In Annamarie Ryter & Dorothee Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden? professionelles Handeln in der Berufsintegration* (1. Auflage, S. 120–132). Bern: hep, der Bildungsverlag.

Schweizer Medien Institut für Bildung und Kultur (2014a). *Sekundarstufe I*. Gefunden unter <https://bildungssystem.educa.ch/de/sekundarstufe-i-21>

Schweizer Medien Institut für Bildung und Kultur (2014b). *Sekundarstufe II*. Gefunden unter <https://bildungssystem.educa.ch/de/sekundarstufe-ii-4>

Schwyter, René (2014). *Bericht: Legislatorschwerpunkt Frühförderung 2010 – 2014*. Zürich: Stadt Zürich.

Seiterle, Nicolette (2014). Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Eine Standortbestimmung. In Kurt Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S. 81–154). Luzern: interact.

Staub-Bernasconi, Silvia (2007). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – ein Lehrbuch* (1. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.

Steiner, Pascale (2001). *Bourdieu lesen und verstehen*. Bern: Inst. für Ethnologie.

Sterzing, Dorit (2012). *Präventive Programme für sozial benachteiligte Familien mit Kindern von 0-6 Jahren: Überblick über die Angebote in Deutschland*. München: Deutsches Jugendinstitut. Gefunden unter http://www.dji.de/bibs/Praeventive_Programme_fuer_sozial_benachteiligte_Familien.pdf

Stork, Remi (2011). Zusammenarbeit mit Eltern. In Florian Baier (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. (2., Aufl., S. 327–345). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Teichmann, Jana & Opp, Günther (2008b). Positive Peerkultur – ein universelles pädagogisches Handlungskonzept. In Günther Opp & Jana Teichmann (Hrsg.), *Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland* (S. 175 – 194). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Treibel, Annette (1994). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart* (2. Auflage). Opladen: Leske+Budrich.

Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 (SR 0.107).

Werner, Georg (1998). *Soziale Lage und Lebensstil*. Opladen: Leske+Budrich.

Wettstein, Emil, Schmid, Evi & Gonon, Philipp (2014). *Berufsbildung in der Schweiz: Formen, Strukturen, Akteure* (2., vollst. überarb. und erw. Auflage). Bern: hep.

Ziegele, Uri (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In Kurt Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S. 13–78). Luzern: interact.

Ziegele, Uri & Seiterle, Nicolette (2014). In Kurt Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule: Definition und Standortbestimmung*. Luzern: interact.

Anhang

A Anhang

mit * markierte Projekte sind evaluiert worden							
Land	Kanton	Angebot	Anbieter	Zielgruppe	Ziel	Methoden	Dauer
CH	AG	Connect	Amt für Wirtschaft und Arbeit (AWA)	Jugendliche, welche nach mehreren Versuchen keinen Einstieg in die Berufswelt gefunden haben.	Eingliederung von Jugendlichen in den ersten Arbeitsmarkt	Beratung, Schulung und Praktika	
CH	AG	Junior Mentoring	Beratungsdienste Aargau	Jugendliche auf der Suche nach einer Lehre	Unterstützung bei Lehrstellensuche	Mentoring	
CH	AG	Lehrstelle JETZT	Beratungsdienste Aargau	Jugendliche im letzten Schuljahr ohne Anschlusslösung	Finden einer Anschlusslösung	Lehrstellenvermittlung	
CH	AG/ ZH	Last Call - kein Abschluss ohne Anschluss*	Stadt Zürich Laufbahnzentrum und Berufsberatung	Jugendliche, nach 9. Schuljahr ohne Anschlusslösung	Finden einer Anschlusslösung	Vermittlung einer Anschlusslösung, Information, Massnahmenkoordination	1 Tag/Jahr
CH	AR	Berufswahlinput	Berufsberatung Appenzell-Ausser rhoden	Jugendliche in der zweiten Sekundarstufe I und deren Eltern	Kompetenzen der Eltern erhöhen	Informationsanlass für Eltern und Jugendliche, Berufswahlwerkstatt	einen Vormittag
CH	AR	Elternseminar	Berufsberatung Appenzell-Ausser rhoden	Eltern, die Jugendliche in der ersten Sekundarstufe I haben	Kompetenzen der Eltern erhöhen	Information zum Berufswahlprozess	dreiteiliges Seminar
CH	BE	Aktion Lehrstellen und Praktikumsplätze "Extrem"	ALP Grauholz	Jugendliche zwischen 16 und 25 Jahren, nach Abschluss der obligatorischen Schulpflicht	Vermittlung von Lehrstellen, Praktika, festen Arbeitsstellen oder weiterführenden Schulen	Schaffung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen, Unterstützung bei der Suche von Arbeits- und Ausbildungsplätzen, Vermittlung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen, Coaching	
CH	BE	Flying Wisnifa	cfd - feministische Friedensorganisation	Junge Migrantinnen	Förderung von Berufschancen junger Migrantinnen	Information über Berufsbildung, Erfahrungsaustausch, Mentoring	
CH	BE	Vorbereitungsmodul ICT Berufslehre	i-bern GmbH	Jugendliche, die sich für den Informatikberuf interessieren	Einblick in Informatik- und Berufswelt	Informationen zur Informatik- und Berufswelt, Üben von Bewerbung, schulische und berufliche Förderung, Standortbestimmung	2 Wochen
CH	BE	Fit für die Lehre	Erziehungsdirektion Bern	Jugendliche, Lehrinteressierte, Lehrkräfte Sek I und Brückenangebote, Berufsberater/in		Bereitstellung von Unterlagen und Informationen, Massnahmenkoordination	
CH	BE	Inizio	Stadt Bern und Verein für Arbeitsbeschaffung VFA	Jugendliche im Alter von 15-22 Jahren	Unterstützung bei Lehrstellensuche	Standortbestimmung, Eignungsabklärung, Coaching für Jugendliche und Berufsbildende, Lehrstellenvermittlung (vorwiegend EBA), Vermittlung bei Schwierigkeiten	2 Jahre
CH	BE	Job Start	Erziehungsdirektion Bern	Schüler/innen, die Kleinklasse absolviert haben	Unterstützung für Kleinklassenschüler	Lehrstellenvermittlung, Massnahmenkoordination	

Berufliche Orientierung an Schulen

117

Land	Kanton	Angebot	Anbieter	Zielgruppe	Ziel	Methoden	Dauer
CH	AG	Connect	Amt für Wirtschaft und Arbeit (AWA)	Jugendliche, welche nach mehreren Versuchen keinen Einstieg in die Berufswelt gefunden haben.	Eingliederung von Jugendlichen in den ersten Arbeitsmarkt	Beratung, Schulung und Praktika	
CH	BS/ZH/BE	beraber	Verein beraber	Fremdsprachige Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 20 Jahren	Verbesserung der Integration von ausländischen Kindern und Jugendlichen	Förderunterricht auf allen Schulstufen, Integration, Unterstützung bei sozialen und altersbedingten Schwierigkeiten	
CH	CH	Berufsbilder der Schweiz	Schweizer Fernsehen	Jugendliche auf der Suche nach einer Lehre	Information über Berufe	Informationsfilme	
CH	CH	rent-a-stift	Berufsberatung	Klassen im 8. Schuljahr	Informationen zur Lehre	Information, Erfahrungsaustausch	
CH	CH	Smart Selection - anonyme Stellenplattform*	Kaufmännischer Verband Schweiz	Jugendliche auf Stellensuche, Lehrbetriebe	Finden einer Lehrstelle, Chancengleichheit	anonyme Bewerbungsplattform	
CH	LU	Berufsintegrationscoaching - BIC	Berufsberatung Luzern	Jugendliche mit mangelnder Unterstützung bei der Berufswahl	Unterstützung von benachteiligten Jugendlichen auf der Suche nach einer Lehrstelle	Coaching, Mentoring	
CH	SG	Lehrstellenbörse	Berufsberatung St.Gallen	Jugendliche auf Lehrstellensuche	Finden einer Lehrstelle	Unterstützung bei Suche nach Schnupperlehre und Lehrstelle, Bewerbungscoaching, Information	
CH	SG	Mentoring Tandem 15+	Berufsberatung St.Gallen	Jugendliche beim Übergang in die Berufswelt	Finden einer Lehrstelle	Mentoring	
CH	SH	Hotbiz	Berufsberatung Schaffhausen	Jugendliche, die Ende Schuljahr noch keine Lehrstelle gefunden haben.	Finden einer Lehrstelle	persönlichen Dossiers, intensives Coaching, Vermittlung durch Vertreter/innen der Berufsbildung	
CH	SO	Berufswahlplattform	Departement für Bildung und Kultur Solothurn	Jugendliche im letzten Schuljahr	Lehrstelle oder geeignete Anschlusslösung finden	Mentoring, Coaching	
CH	SO	Incluso - Mentor/innen	Solothurnische Vereinigung für Erwachsenenbildung SOVE	Migrant/innen aus der 9./10. Klasse auf Ausbildungsplatzsuche	Unterstützung von jungen Migrant/innen bei der Integration in der CH und Stellensuche	Mentoring	
CH	SO	Look up	Beratungsstelle für Jugendfragen	Jugendliche	Jugendhilfe allgemein	Information	
CH	TG	Mentoring Thurgau	Thurgauer Gewerbeverband (TGV)	Jugendliche, die eine Lehrstelle suchen	Finden einer Lehrstelle	Mentoring	
CH	URI	MY TOP JOB - Pack deine Berufschance	Bildungs- und Kulturdirektion Uri	Junge Frauen beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufslehre	Aufklärung der Öffentlichkeit	Information	
CH	ZH	Incluso	Caritas Zürich	Migrant/innen, die ein berufsvorbereitendes Schuljahr besuchen und auf Lehrstellensuche sind	Begleitung auf der Suche nach einer Lehrstelle	Standortbestimmung, Mentoring	1 Jahr

Berufliche Orientierung an Schulen

119

Land	Kanton	Angebot	Anbieter	Zielgruppe	Ziel	Methoden	Dauer
CH	AG	Connect	Amt für Wirtschaft und Arbeit (AWA)	Jugendliche, welche nach mehreren Versuchen keinen Einstieg in die Berufswelt gefunden haben.	Eingliederung von Jugendlichen in den ersten Arbeitsmarkt	Beratung, Schulung und Praktika	
CH	BE	Jugendprojekt LIFT (Leistungsfähig durch individuelle Förderung und praktische Tätigkeit)*	Netzwerk für sozial verantwortliche Wirtschaft NSW/RSE	Jugendliche der 7.-9. Klasse	Chancen für einen Arbeitsplatz nach obligatorischen Schule zu erhöhen	Praktika, Förderung beruflicher Kompetenzen, intensive Unterstützung	3 Jahre
CH	BE	Junior Coaching	Erziehungsdirektion Bern	Jugendliche auf Lehrstellensuche	Integration von Jugendlichen in der Arbeitswelt	Lehrstellensuche, Lehrstellenvermittlung, Coaching	
CH	BE	Integra Prof	Erziehungsdirektion Bern	Fremdsprachige Jugendliche	Lehrstelle finden, Schaffung von zusätzlichen Lehrstellen	Coaching (auch von Betrieben)	
CH	BE	Junior Job Service	Erziehungsdirektion Bern	Schulabgänger/innen	Erleichterung der Stellensuche auf dem Arbeitsmarkt	Lehrstellensuche, Lehrstellenvermittlung, Coaching	
CH	BE	Könizer Lehrstellenbörse	Stadt Bern	Jugendliche der 7.-10. Klasse	Erster Kontakt mit Lehrbetrieben	Information, Vermittlung von Wochenarbeitsplätze, Schnupperlehren und Lehrstellen	
CH	BL	Check-in apertas	Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion BL	Jugendliche mit schwachen schulischen Leistungen aus dem Kanton BL im Alter von 16-22 Jahren	Arbeitsmarktfähigkeit der teilnehmenden gezielt fördern und Voraussetzungen für eine Ausbildung oder Einstieg für geeignete Arbeitsstelle schaffen.	schulischer und beruflicher Förderunterricht, Praktika, Unterstützung bei Lehrstellensuche	max. 2 Jahre
CH	BL/BS	Mentoring	Erziehungsdepartement Basel-Stadt	Jugendliche beim Übergang in die Berufswelt	Finden einer Lehrstelle	Mentoring	
CH	BS	b2 baupunkt genossenschaft	Baupunkt Genossenschaft	Jugendliche ab 18 Jahre und ältere Menschen mit erschwertem Zugang zum Arbeitsmarkt	Integration von Menschen mit eingeschränkter Arbeitsmarktfähigkeit	Schaffung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen, Massnahmenkoordination, Vermittlung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen, Tagesstruktur, Begleitung, Betreuung	
CH	BS	e9 jugend + kultur	Verein Eulerstrass nün	Jugendliche bis 25 Jahre	Unterstützung bei der Berufswahl	Standortbestimmung, Berufswerkstatt, Coaching, Bewerbungstraining	
CH	BS	InTeam	Amt für Wirtschaft und Arbeit, Christoph Merian Stiftung	Stellenlose Jugendliche zwischen 16-23 Jahren	Unterstützung bei Lehrstellensuche	Standortbestimmung, Förderunterricht, Bewerbungscoaching	
CH	BS	Last Minute*	Berufsberatung Basel-Stadt	Jugendliche im 9. Schuljahr, die im Juni noch keine Anschlusslösung haben	Finden einer Anschlusslösung	Unterstützung und Begleitung bei Lehrstellensuche, Vermittlung einer Lehrstelle	
CH	BS	Beruf des Monats	Lehrstellenkoordination WBS	Schülerinnen und Schüler der WBS	Informationen über Berufe	Information	
CH	BS	Projekt Casting*	Gewerbeverband Basel-Stadt	Schülerinnen und Schüler der WBS aus dem A-Zug	Vorbereitung auf eine Lehrstelle	Information, Bewerbungscoaching	1 Jahr

Berufliche Orientierung an Schulen

118

Land	Kanton	Angebot	Anbieter	Zielgruppe	Ziel	Methoden	Dauer
CH	AG	Connect	Amt für Wirtschaft und Arbeit (AWA)	Jugendliche, welche nach mehreren Versuchen keinen Einstieg in die Berufswelt gefunden haben.	Eingliederung von Jugendlichen in den ersten Arbeitsmarkt	Beratung, Schulung und Praktika	
CH	ZH	Pilotprojekt "Coaching an Oberstufenschulen der Stadt Zürich"	Stadt Zürich	Jugendliche im 7. Schuljahr	Finden einer Anschlusslösung	Coaching	3-4h/Woche min. 3 Monate
CH	ZH	Sprachförderung - Quims*	Bildungsdirektion des Kanton Zürichs	Schulen mit hohem fremdsprachigen Anteil	Gewährleistung guter Bildungschancen	Sprachförderung, Förderung schulischer Kompetenzen, Integration	
CH	ZUG	Help!	Berufsberatung Zug, Amt für Berufsbildung, Zuger Brückenangebote	an Jugendliche, die ab Januar ihres letzten Schuljahres noch keine Anschlusslösung haben	Finden einer Anschlusslösung	intensive Unterstützung bei Lehrstellensuche	
DE		Berufsstart plus*	Handwerkskammer Südthüringen	Schüler ab der 7. - 13. Klasse	Vermittlung von Berufswahlkompetenz	Standortbestimmung, schulische und berufliche Kompetenzförderung, praktische Erfahrungen, Information	4 Jahre
DE		FrITZI für Schülerinnen	Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft e.V. Gemeinschaftsinitiative FrITZI	Schülerinnen	Unterstützung der Schülerinnen in ihrer Planung	Information über technische Berufe	
DE		Qualitätssiegel „Berufswahlfreundliche Schule“ in Thüringen	Arbeitskreis Q-Siegel	Schulen aus dem Schulkreis Thüringen	Stärkung der Eigenverantwortung der Schulen bei der Berufswahlvorbereitung der Schülerinnen und Schüler	Förderung und Auszeichnung von Schulen mit innovativen Berufswahlkonzepten	
DE		Nachhaltig wirtschaftende Schülerfirmen in Thüringen	Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und Heinz-Nixdorf-Stiftung	Kinder und Jugendliche	Erwerb von lebenspraktischen Fähigkeiten	Schülerfirma	mehrere Jahre

B Anhang

Tabelle 1 | Positive Einflüsse auf die berufliche Ausbildung der Jugendlichen (Erkenntnisse von Studien mit sehr grossem / grossem Gewicht)

Person <ul style="list-style-type: none"> • Männliche Jugendliche • Gute Gesundheit, wenig gesundheitsschädigendes Verhalten (Sucht) • Gute Schulleistungen auf Sek I und Sek II (Math, Lesekompetenz), hoher IQ • Hoher Selbstwert, Selbstwirksamkeitserwartung, Durchsetzungsvermögen, positives Bewältigungsverhalten (Probleme angehen, Belastungen verarbeiten) • Gute Umgangsformen, «betriebskompatible» Eigenschaften • Kommunikative Kompetenzen, Kontakt- und Teamfähigkeit, soziale Kompetenzen • Klare berufliche Interessen, Fokussierung bei Berufswahl, Entscheidungsfähigkeit, flexible Lehrstellensuche, persönlicher Kontakt zu Lehrmeister/Betrieb • Direkteinstieg in Sek II (statt Zwischenlösung) 	Familie <ul style="list-style-type: none"> • Höhere soziale Schicht • Günstige soziale Ausgangslage (wenig Umzüge, Scheidung u.Ä.) • Schweizer Hintergrund oder Secondos (langer Schweizer Aufenthalt, Einbürgerung) • Hohe Bildungsaspirationen der Eltern • Autonomie anregender Erziehungsstil • Gute Beziehung zu Eltern (emotionale Unterstützung, Kommunikation, Konfliktbereitschaft) • Informelles Beziehungsnetz; soziale und symbolische Ressourcen
Schule und Lehrpersonen <ul style="list-style-type: none"> • Anforderungsreicher Schultyp (Sek I) • Frühe Unterstützung mit geeignetem Berufswahlunterricht • Kontakt zu Wirtschaft und Arbeitswelt • Erfassung und Diagnostik fachlicher/überfachlicher Kompetenzen • Koordination und klare Rollenteilung Schule/Beratungsangebote • Gutes Schulklima und individualisierende Didaktik • Engagement der Lehrpersonen: soziale Unterstützung und Netzwerkarbeit • Gute Beziehung Lernende–Lehrperson und innerhalb Lehrerschaft 	Betrieb und Berufsbildende <ul style="list-style-type: none"> • Hohes berufliches Anforderungsniveau • Spezifische Berufsgruppen • Inhaltliche und methodische Vielseitigkeit; Handlungsspielraum • Verkraftbare Belastung, fordernde, aber nicht überfordernde Tätigkeiten • Gute Beziehung zu Berufsbildenden, Passung Betrieb–Jugendliche • Pädagogische Kompetenzen der Berufsbildenden • Soziale Unterstützung (durch Lehrmeister/in bzw. Arbeitskolleg/innen)
Beratungs- und Interventionsangebote <ul style="list-style-type: none"> • Frühzeitige und umfassende Diagnostik/Abklärung (Sek I, Betrieb, Berufsfachschule) • Niederschwelliger Zugang zu Coaching und Beratung • Gute Beziehung zwischen Klient/innen und beratenden Personen • Struktur gebende Massnahmen • Enger Bezug zu Arbeitswelt (Praktika, Schnupperlehren) • Gute berufliche Netzwerke und Regelung der Zuständigkeiten 	Freizeit und Peers <ul style="list-style-type: none"> • Aktive Freizeitgestaltung unterstützt durch Peers und Eltern • Teilnahme in einer strukturierten Gruppe (Verein, Club, Kurs) • Respektvoller Umgang unter Peers mit vereinbarten Regeln und Strukturen
Gesellschaft (Demografie, Wirtschaft, Sozialraum, Politik, Verwaltung) <ul style="list-style-type: none"> • Rückgang der Schulaustretenden • Günstige wirtschaftliche Bedingungen, Wirtschaftswachstum • Genügend grosses Angebot an Lehrstellen (v.a. für schwächere Jugendliche) • Lehrstellenmarketing und Lehrbetriebsverbünde • Qualifizierende Ausbildungsangebote für schwächere Jugendliche (EBA, Weiterentwicklung IV-Anlehre) • Hohe Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungssystemen und -stufen (Kompetenznachweis, Anrechnung) • Einführung Case Management Berufsbildung und interinstitutionelle Zusammenarbeit • Region Deutschschweiz 	